المناخ المدرسي

دراسة ميدانية

فوزي بن دريدي





الدار العربية للعلوم ناشرون
Arab Scientific Publishers, Inc.

المناخ المدرسي

دراسة ميدانية

فوزي بن دريدي







بسم الله الرحمن الرحيم

الطبعة الأولى

1430 هـ – 2009 م

ردمك 978-9953-87-551-4

مؤسسة محمد بن راشد آل مكتوم
MOHAMMED BIN RASHID
AL MAKTOUM FOUNDATION

oktub@mbrfoundation.ae

www.mbrfoundation.ae

منشورات الاختلاف
Editions El-Ikhtilef

149 شارع حسيبة بن بو علي

الجزائر العاصمة – الجزائر

e-mail: editions.elikhtilef@gmail.com



عين التينة، شارع المفتي توفيق خالد، بناية الريم

هاتف: 786233 - 785108 - 785107 (1-961+)

ص.ب: 13-5574 شوران – بيروت 2050-1102 – لبنان

فاكس: 786230 (1-961+) – البريد الإلكتروني: asp@asp.com.lb

الموقع على شبكة الإنترنت: http://www.asp.com.lb

التنضيد وفرز الألوان: أبجد غرافيكس، بيروت – هاتف 785107 (9611+)

الطباعة: مطابع الدار العربية للعلوم، بيروت – هاتف 786233 (9611+)

﴿اقْــرَأْ بِاسْــمِ رَبِّــكَ الَّــذِي * خَلَقَ * خَلَقَ الإِنْــسَانَ مِــنْ عَلَقٍ * اقْرَأْ وَرَبُّكَ الأَكْرَمُ * الَّذِي عَلَّمَ بِالْقَلَمِ * عَلَّمَ الإِنْسَانَ مَا لَمْ يَعْلَمْ﴾

(العلق: 1-5)

«من سلك طريقاً يلتمس فيه علماً

سهل الله له طريقاً إلى الجنة»

رواه مسلم

إهداء

إلى الوالدين الأكارم

إلى إخوتي

إلى زوجتي الغالية

إلى ولدي العزيز عبد الرحمن

إلى أصدقائي الأوفياء

إلى الشيخ محمد بن راشد آل مكتوم حفظه الله

إلى كل باحث عن المعرفة

إلى كل هؤلاء أهدي هذا العمل المتواضع

شُكر

أتقـــدم بشكري الجزيل إلى مؤسسة محمد بن راشد آل مكتوم من خلال برنامجها "أكتب" على إتاحتها الفرصة لي لكي أنجز هـــذا العمل المتواضع راجيا من الله سبحانه وتعالى أن يوفقنا وأمتنا العربية والإسلامية إلى ما فيه الخير والصلاح.

المخططات

المخطط رقم 1 يوضح العلاقة بين المناخ المدرسي والعنف........................49
مخطط رقم 2 البنائية الوظيفية..56
مخطط رقم 3 نظرية الصراع..59
مخطط رقم 4 نظرية الاختلاط التفاضلي..62
مخطط رقم 5 نظرية الوصم..65
المخطط رقم 6 نظرية الضبط الاجتماعي..70
مخطط رقم 7 نظرية الثقافة الخاصة..72
مخطط رقم 8 نظرية التعلم في العنف..74
مخطط رقم 9 القيم الاجتماعية..77
مخطط رقم 10 نظرية الانحراف..80
مخطط رقم 11 نظرية كلاورد وأوهلين..82
مخطط رقم 12 يوضح نظرية التفكك الاجتماعي..84
مخطط رقم 13 يوضح التقدير العام للمؤسسة من طرف التلاميذ........................143
مخطط رقم 14 يوضح أشكال العنف في المدارس..146
مخطط رقم 15 يوضح الأماكن التي يوجد فيها العنف بشكل كبير حسب التلاميذ......147
مخطط رقم 16 تقدير الأساتذة العام للعنف في المدارس..................................148
مخطط رقم 17 مؤشرات المناخ المدرسي السلبي في المدارس حسب الإداريين.......229
مخطط رقم 18 مؤشرات المناخ المدرسي السلبي في المدارس حسب الأساتذة........230

المدرجات التكرارية

المدرج التكراري رقم 1 عينة الإدارة... 154

المدرج التكراري رقم 2 جنس العينة... 155

المدرج التكراري رقم 3 الخبرة المهنية 156

المدرج التكراري رقم 4 وجود العنف 157

المدرج التكراري رقم 5 التلاميذ أصبحوا عنيفين بشكل كبير 158

المدرج التكراري رقم 6 التلاميذ يتناولون المخدرات في المدرسة.................. 160

المدرج التكراري رقم 7 التلاميذ يسرقون أغراض زملائهم........................... 161

المدرج التكراري رقم 8 التلاميذ يتناولون السجائر في المدرسة....................... 162

المدرج التكراري رقم 9 نسب غياب التلاميذ كبيرة هذا العام 163

المدرج التكراري رقم 10 المؤسسة... 168

المدرج التكراري رقم 11 جنس العينة... 169

المدرج التكراري رقم 12 الخبرة المهنية 170

المدرج التكراري رقم 13 وجود العنف 171

المدرج التكراري رقم 14 التلاميذ أصبحوا عنيفين بشكل كبير 172

المدرج التكراري رقم 15 وجود التطرف عند التلاميذ................................... 173

المدرج التكراري رقم 16 الظروف الاقتصادية تدفع التلاميذ للعنف 174

المدرج التكراري رقم 17 لم تعد الأسرة تقوم بدورها في تربية الأبناء 175

المدرج التكراري رقم 18 للإعلام دور في دفع التلاميذ للعنف......................... 176

المدرج التكراري رقم 19 للأساتذة دور في دفع التلاميذ للعنف 177
المدرج التكراري رقم 20 البرامج المدرسية لا تعمل على إنقاص على العنف لدى التلاميذ 178
المدرج التكراري رقم 21 ضغط البرنامج يدفع التلاميذ للعنف 179
المدرج التكراري رقم 22 نقص أداء المتخصصين النفسانيين يدفع التلاميذ للعنف 180
المدرج التكراري رقم 23 عدم تفهم الأولياء لدور الأساتذة ينعكس سلبا على سلوكيات التلاميذ 181
المدرج التكراري رقم 24 تقهقر مكانة العلم وعلاقته بسلوكيات التلاميذ.............. 182
المدرج التكراري رقم 25 الإدارة لا تقوم بدورها في مواجهة العنف................. 183
المدرج التكراري رقم 26 المؤسسة.. 184
المدرج التكراري رقم 27 جنس العينة.. 185
المدرج التكراري رقم 28 السن... 186
المدرج التكراري رقم 29 الإعادة... 187
المدرج التكراري رقم 30 عدد مرات الإعادة.. 188
المدرج التكراري رقم 31 الإقامة 189
المدرج التكراري رقم 32 التعلم بشكل جيد في المدرسة.................................. 190
المدرج التكراري رقم 33 تعرض التلميذ لعقوبات عادلة من طرف الأساتذة......... 191
المدرج التكراري رقم 34 تعرض التلميذ لعقوبات عادلة من طرف الإدارة.......... 192
المدرج التكراري رقم 35 توفير المدرسة للأنشطة الترفيهية المتنوعة 193
المدرج التكراري رقم 36 وجود من يستمع لمشاكل التلميذ دائما في المدرسة 194
المدرج التكراري رقم 37 المدرسة أصبحت مليئة بالعنف 195

المدرج التكراري رقم 38 الحي الذي توجد فيه مدرستي سيئ.......................196
المدرج التكراري رقم 39 لو كان بإمكاني تبديل المدرسة التي أدرس بها لفعلت ذلك الآن.......................197
المدرج التكراري رقم 40 كره التلميذ للأساتذة لأنهم يعاملونه بسوء.......................198
المدرج التكراري رقم 41 كره التلميذ للإدارة لأنها تعامله بسوء.......................199
المدرج التكراري رقم 42 قيام التلميذ بإفساد هياكل المؤسسة.......................200
المدرج التكراري رقم 43 شتم التلميذ لأحد أساتذته.......................201
المدرج التكراري رقم 44 ضرب التلميذ لأحد أساتذته.......................202
المدرج التكراري رقم 45 شتم التلميذ لأحد الإداريين.......................203
المدرج التكراري رقم 46 ضرب التلميذ لأحد الإداريين.......................204
المدرج التكراري رقم 47 ضرب التلميذ من طرف أحد الأساتذة.......................205
المدرج التكراري رقم 48 شتم التلميذ من طرف أحد الأساتذة.......................206
المدرج التكراري رقم 49 ضرب التلميذ من طرف أحد الإداريين.......................207
المدرج التكراري رقم 50 شتم التلميذ لأحد زملائه.......................208
المدرج التكراري رقم 51 ضرب التلميذ لأحد زملائه.......................209
المدرج التكراري رقم 52 شتم التلميذ من طرف أحد زملائه.......................210
المدرج التكراري رقم 53 ضرب التلميذ من طرف أحد زملائه.......................211
المدرج التكراري رقم 54 سرقة التلميذ من طرف أحد زملائه.......................212
المدرج التكراري رقم 55 سرقة التلميذ لأحد زملائه.......................213
المدرج التكراري رقم 56 تناول التلميذ للمخدرات.......................214
المدرج التكراري رقم 57 رؤية التلميذ أحد زملائه يتناول المخدرات.......................215

المدرج التكراري رقم 58 تناول التلميذ للسجائر..216
المدرج التكراري رقم 59 رؤية التلميذ أحد زملائه يتناول السجائر.......................217
المدرج التكراري رقم 60 تناول التلميذ للمواد الكحولية....................................218
المدرج التكراري رقم 61 رؤية التلميذ لأحد زملائه يتناول المواد الكحولية..........219
المدرج التكراري رقم 62 قيام التلاميذ بالفوضى أثناء تدريس الأستاذ.................220
المدرج التكراري رقم 63 الأماكن التي يوجد فيها أكبر عنف في المدرسة...........221

الأعمدة البيانية

الأعمدة البيانية رقم 1 زيادة ميل التلاميذ إلى استخدام العنف ضد زملائهم...........159

الأعمدة البيانية رقم 2 هناك من الأساتذة من يدفع إلى عنف التلاميذ 164

الأعمدة البيانية رقم 3 عدم تعاون الأولياء في الحد من عنف التلاميذ.................165

الأعمدة البيانية رقم 4 عدم قيام الإدارة بكل أدوارها في الحد من عنف التلاميذ........166

الأعمدة البيانية رقم 5 عدم الاستماع لمشاكل التلاميذ يدفعهم للقيام بالعنف 167

المحتويات

الإهداء.. 9
الشكر 11
المخططات 13
المدرجات التكرارية 14
الأعمدة البيانية 17
المحتويات 19
مقدمة.. 23

تنوع المفاهيم، توحد الأهمية 25

إشكالية المناخ المدرسي والعنف في المدارس.. 39

النظريات المفسرة للمناخ والعنف المدرسيين 51

النظريات السوسيولوجية 53
مدخل.. 53
I - 1 - النظريات السوسيولوجية الكبرى.. 53
1 - النظرية البنائية - الوظيفية 53
2 - نظرية الصراع 57
I - 2 - النظريات السوسيولوجية الصغرى.. 59
1 - نظرية الاختلاط التفاضلي لادوين سذرلاند 59
2 - نظرية الوصم.. 63
3 - نظرية الضبط الاجتماعي 66
4 - نظرية الثقافة الخاصة 70
5 - نظرية التعلم في العنف.. 73
6 - نظرية اللامعيارية.. 75

7 – نظرية الانحراف 78
8 – نظرية كلاورد وأوهلين 81
9 – نظرية التفكك الاجتماعي 83
نقاش عام 84
10 – محاولة اعتماد مدخل نظري سوسيولوجي يقارب ظاهرة المناخ السلبي في المدارس الجزائرية 85
خاتمة الجزء 89
المناخ المدرسي السلبي والعنف معطيات الواقع والدراسات 91
مدخل 93
أولا: الدراسات الجزائرية 94
الدراسة الأولى 94
الدراسة الثانية 100
ثانيا: الدراسات العربية 106
الدراسة الأولى 106
الدراسة الثانية 111
الدراسة الثالثة 115
الدراسة الرابعة 119
الدراسة الخامسة 122
الدراسة السادسة 125
ثالثا: الدراسات الغربية 127
الدراسة الأولى 127
الدراسة الثانية 130
خاتمة الجزء 133
الاجراءات المنهجية للدراسة الميدانية 135
أولا: أبعاد المناخ المدرسي في الدراسة 137
ثانيا: منهج الدراسة 137
ثالثا: عينة الدراسة 138

رابعا: أدوات جمع البيانات........139
خامسا – الدراسة الاستطلاعية........140
سادسا – تساؤل البحث........141

تفريغ، تبويب البيانات والتعرف على طبيعة المناخ المدرسي السائد........149

تفريغ البيانات، التحليل، التفسير والاجابة على تساؤلات البحث........151
مدخل........153
أولا – تفريغ البيانات وتحليلها........154
I – الإدارة........154
I – 1 – البيانات الأولية........154
I – 2 – تقدير الإدارة العام للعنف في المؤسسة التربوية........157
I – 3 – تصور الإدارة لأشكال عنف التلاميذ........158
I – 4 – تصور الإدارة لدور الأساتذة في عنف التلاميذ........164
I – 5 – العوامل الخارجية والداخلية المؤدية للعنف حسب الإدارة........165
II – الأساتذة........168
II – 1 – البيانات الأولية........168
II – 2 – تقدير الأساتذة العام للعنف في المؤسسة التربوية........171
II – 3 – تصور الأساتذة للعوامل الخارجية والداخلية المؤدية إلى عنف التلاميذ...174
II – 4 – تصور الأساتذة لعدم قيام الإدارة بدورها في الحد من عنف التلاميذ.....183
III – التلاميذ........184
III – 1 – البيانات الأولية........184
III – 2 – التقدير العام للتلاميذ لمؤسستهم (إيجابي/سلبي)........190
III – 3 – أشكال العنف في المؤسسة التربوية حسب التلاميذ........200
III – 4 – الأماكن التي يعتقد التلاميذ أن العنف منتشر فيها بشكل كبير........221

الاستجابات العامة والإجابة على سؤال الدراسة........223
خاتمة........233
قائمة المراجع........235

مقدمة

المـــناخ التنظيمـــي، مـــناخ العمـــل، المناخ المدرسي، المناخ العلائقي كلها مـــصطلحات ظهرت في الأدبيات العلمية والأكاديمية والبحثية لتعبر عن الحالة التي تسود منظمة أو مؤسسة تربوية. هذه الحالة تصعد وتترل مثل المناخ الطبيعي الذي يـــشهد تقلبات جوية رعدية وعاصفة أحيانا، وهادئة ومشمـــة أحيانا أخرى. من هنا جاءت فكرة الأبحاث والدراسات التي أجريت حول الموضوع، وكلها أكدت على أهمية قياس ذلك المناخ لمعرفة المردود والإنتاجية داخل المؤسسات.

إن العلاقـــات الـــتي تجمع فريق تربوي وأنماط الاتصال المؤسسي والداخلي، كلـــها أثبتت أهميتها في مقارنة مدى نجاعة وهدوء المؤسسة، أو في المقابل اضطرابها وقلة نجاعتها.

لقـــد أجريت دراسات في الوطن العربـــي حاولت أن تقارب المسألة، وعلى تـــنوعها وزخمهـــا فإن الزيادة في تلك الدراسات لا تعتبر تكرارا غير مفيد، على العكـــس مـــن ذلـــك هـــو الصحيح، فالعمل على كشف أبعاد العلاقات داخل التنظيمات والمؤسسات، - ومنها التربوية - على الخصوص سيمكن من معرفة لماذا مؤســـسات تـــنجح وتصل إلى الريادة ضمن نمط معين من الإدارة وأخرى تفشل وتتقهقـــر في وقـــت أصبح فيه الحكم على نجاعة المؤسسة يخضع لمتطلبات المنافسة المابين - مؤسساتية على المستويين الداخلي والخارجي. ولعل مقاربة المناخ المدرسي دون ربطـــه بالعنف المدرسي يعتبر نقصا كبيرا في فهم طبيعة المناخ في حد ذاته. إن معظم الدراسات الغربية والعربية بينت أن هذين المفهومين يرتبطان بشكل عضوي، وهـــو مـــا يجعلـــنا نتبنى فكرة فهم المناخ المدرسي بالرجوع إلى المحددات العنيفة للسلوكيات المتمظهرة في المؤســـسات التربوية. من هنا فإن هذا الكتاب يبلغ كامل أهميـــته في محاولـــة الكشف عن أنماط المناخ المدرسي السائد في بعض المؤسسات التربوية الجزائرية للكشف عن العوائق الممكنة أمام تحقق مناخ يسوده التعاون خدمة

للمؤسسة ككل. كما أن كتابنا سيحاول أن يتلمس أبعاد المناخات السائدة للاستفادة منها في فضاءات مشابهة كالفضاءات العربية. هذا على المستوى البراغماتي. أما على المستوى العلمي فإنه يهيئ نافذة أخرى لمحاولة فهم الظاهرة وأبعادها خدمة للمعرفة العلمية في مجملها.

وهكذا فسنحاول أن نتبين المناخ المدرسي السائد في المؤسسات التربوية ونركز على الخصوص على السلبي منه والذي يؤدي في النهاية إلى العنف المدرسي. هذا التوجه سيجعلنا نربط على الدوام العلاقة بين المناخ والعنف المدرسي.

ولتحقيق هذه الغايات، قمنا بتقسيم الكتاب إلى مجموعة من الأجزاء، اشتمل أولا على توضيح المفاهيم الرئيسية التي بنيت عليها الدراسة، كما بينا إشكالية المناخ والعنف المدرسيين ضمن بعد نظري. ثم عرضنا النظريات السوسيولوجية (بعديها الماكرو والميكرو) التي قاربت العنف المدرسي وسحبناه على المناخ المدرسي، لكننا لم نكتف بالقيام بعملية جرد لتلك النظريات إنما ناقشناها ووضحنا حدود تفسيرها للواقع السوسيو – ثقافي الجزائري. بعد ذلك قمنا بتقديم بديل تصوري يصلح لتفسير الظاهرة محل الدراسة. كما قمنا بطرح معطيات الواقع والدراسات التي اهتمت بالمناخ المدرسي السلبي والعنف المدرسي ضمن ثلاثة أبعاد: جزائرية، عربية وأجنبية. ثم بينا الإجراءات المنهجية المتبعة في دراستنا وأخيرا فرغنا البيانات وحللناها وفسرناها وربطناها بالإطار النظري للدراسة.

المؤلف

تنوع المفاهيم،

توحد الأهمية

شـكل موضـوع المناخ المدرسي إحدى أهم الميادين التي تم تناولها بالبحث. ولقـد رُبط من جهة بالعنف المدرسي في اللحظة التي يكون فيه ذلك المناخ سلبيا، وبالمردود الجيد عندما يكون إيجابياً.

لكن توسع المفهوم في بداياته وخصوصيته في – الآن نفسه – جعلا منه يأخذ عـدة ملامـح اخـتلفت باخـتلاف المداخل النظرية والتمثلات البحثية للكتاب والمؤلفين.

لـذلك فإن التعرف على أهم التعاريف المقدمة للمناخ المدرسي ستتيح لنا من تقـديم مفهمة أكثر واقعية تتماشى مع متطلبات واقعنا الذي سنقوم بدراسته. من جهة، ومن ضبط الإطار النظري للبحث من جهة ثانية.

إن مـصطلح المناخ المدرسي يحيل إلى نوعية الحياة والاتصال المتصور داخل المدرسـة. كمـا يمكـن اعتبار"مناخ مدرسة يشابه الجو الذي يعم في العلاقات الاجتماعـية وفي القـيم، الانـتظارات المشتركة من طرف الفاعلين في المؤسسة المدرسـية"[1]. يعطـي هذا المفهوم للمناخ المدرسي أبعاده السوسيولوجية بربطه بقاعدة العلاقات الخارج – مدرسية، باعتبار أن العلاقات التي يدخل فيها الفاعلون التربويون تتشابه إلى حد التماهي مع تلك التي يجرونها خارجها ضمن منظومة القيم الاجتماعـية. وهـي بالـتالي تحتوي على مجموعة الانتظارات التي يتوقعها الفاعل الاجتماعي أثناء قيامه بعملية التواصل ضمن بنية رمزية محددة. هذا التعريف يحيل – أيـضا – جو المدرسة إلى طبيعة الجو الاجتماعي ككل، أي أن النسق التربوي – باعتباره نسقا جزئيا – يستورد أنماط العلاقات والتفاعلات من خارجه.

وهـناك من يعرف مناخ العمل – باعتباره شاملا للمناخ المدرسي وغيره – بأنـه: "انعكاس لخصائص البيئة الداخلية للعمل في وعي ولاوعي العاملين فيه، مما

---

(1) Marc Thiébaud (2005): *Climat scolaire*, *www.formaction.ch*, consulté le: 10/07/2008.

يدفـــع الفـــرد لبناء تصور معين حول هذا العمل يتميز بثبات نسبـــي، ويحدد إلى درجة كبيرة سلوكه وأداءه في هذه البيئة"[1].

يبرز المناخ في هذا التعريف ضمن تأثير بيئة العمل في الشخص، ضمن بعدين أساسيين هما: الوعي واللاوعي. هذا التأثير يتحول إلى تشكيل تمثل أو صورة ذهنية تتبع الفاعل خاصية ذلك التمثل انه ثابت نسبيا أي لديه القدرة على التغير تبعا لتغير البيـــئة وهو شئ إيجابـــي في النهاية لأنه ينفي الحتمية المطلقة لبقاء التأثير السلبـــي إلى مالا نهاية.

إن الاهـــتمام بمـــناخ العمل – أو المناخ التنظيمي – ليس جديداً في الأدبيات العلمـــية النفسية على الأقل. فلقد أخذ هذا المفهوم في البروز منذ 40 سنة تقريبا. فمـــناخ العمـــل الذي يعتبر مكونا رئيسيا في المحيط التنظيمي، له تأثير قوي على ســـلوكيات الأفراد، من خلال العمليات التي يقوم بها هؤلاء استجابة لمحيطهم عن طريق تمثلهم لمناخ العمل.

لقـــد اعتبر باحثون كـــ "جاك فورتان"[2] أن العوامل الداخلية لمناخ العنف داخـــل المدارس هي مشكلة **صحة عمومية** Un Problème de santé publique، وأرجع العوامل السابقة الذكر إلى:

1. قطيعة اتصالية بين الإدارة، الأساتذة وباقي الأشخاص،
2. تسيير غير عقلاني للوضعيات المؤدية إلى عدم وضوح القوانين واللوائح.

ولقد ركز "تقرير حول المناخ في المؤسسات المدرسية" المنجز من طرف مركز ميـــشال دولاي[3] الـــتابع لأكاديمية ليون بفرنسا في نوفمبر 2002، دراسته على الأســـباب الداخلـــية للمناخ المولد للعنف المدرسي. لقد حدد أكثر أربعة متغيرات مؤدية ومرتبطة بشكل كبير مع نوعية المناخ السائد عددها في:

---

(1) القريوتـــي محمد قاسم، المناخ المدرسي في الجامعة الأردنية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، مجلة مؤتة للبحث والدراسات، العدد 5، الاردن 1994، ص 72.

(2) Fortin Jacques, *Mieux Vivre Ensemble Dés L'école Maternelle*, Hachette Education (2002).

(3) IUFM académie de Lyon, Centre Michel Delay, *le climat dans les Etablissements scolaires*, 2002, p. 7.

- أولا صورة المؤسسة،
- ثانيا تنظيمها الداخلي،
- ثالثا تسيير العقوبات،
- وأخيرا الإجراءات البيداغوجية والتربوية.

وأكد التقرير على أهمية وعي كل فاعل تربوي لمجال تحركه.

وفي بحث قام به "داسكو"[1] أكد على أهمية تحليل المناخ الذي يشعر به التلاميذ ومنتسبي المؤسسة المدرسية. ولقد قدمت استراتيجية متكونة من مراحل أساسية تمثلت في: دراسة سياق المدرسة، تجميع إنتظارات وحاجات مختلف الفاعلين، إجرائية الأفعال.

وحسب لوك بروني[2] فإنه يمكن اعتبار أن "تحليل المناخ يعتبر أفضل بعد في معرفة فعالية مدرسة ما في مقابل باقي محكات القياس المستعملة سابقا في الإدارة المدرسية".

إن الدراسة الاستقصائية حول العنف المصغر والمناخ المدرسي في فرنسا، أظهرت تدهوراً في الاكماليات الخاصة (المناطق التعليمية ذات الأولوية) zone d'enseignement prioritaire بين 1995 و2003 وتحسناً طفيفاً في الاكماليات العادية.

- **مؤشرات المناخ المدرسي:**

- 87% من الأساتذة يرون أن العلاقات بين التلاميذ - الأساتذة جيدة و84% منهم يقررون بأنه لا يوجد لا عنف ولا عدوانية.
- 87% من التلاميذ يعتقدون أن العلاقات مع زملائهم ومع الراشدين هي علاقات جيدة. من خلال هذه الإحصائيات يمكننا الاستنتاج أن **"المناخ المدرسي"** جيد. إن استقرار الفريق التربوي وكفاءة التلاميذ أدت إلى ظهور هذه النتائج[3].

---

(1) Desco, Guide ; *Aide au diagnostic de sécurité en milieu scolaire*. Ministère De L'Education Nationale(2004). France.

(2) Brunet, L. (2001). **Climat organisationnel et efficacité scolaire:** http://www.forres.ch/documents/climat-efficacite-brunet.htm, consulté le: 5/07/2008.

(3) Johanna Dagorn: *la non violence affichée « des choses tricuses » dans les collèges favorisés* ;in. bulletin de l'observatoire européen de la violence scolaire.

حسب جانوز، جورج وبارون فإن: "المناخ المدرسي مكون من مجموعة من مناخات جزئية أو فرعية تتمثل أساسا في المناخ: العلائقي، التربوي، الأمن والعدل[1]. ويبقى تأثير كل واحد من تمظهرات هاته المناخات التنظيمية تتنوع حسب طبيعة السلوكات المدروسة (من مثل: مناخ الأمن والعنف المدرسي، المناخ التربوي ونجاح التلاميذ الخ..).

تشير النظرية الإنسانية في الدافعية إلى ضرورة إشباع بعض الحاجات السيكولوجية الأساسية، كالأمن والانتماء وتكوين الصداقات والتقبل واحترام الذات، للتمكن من إشباع حاجات المعرفة والفهم وتحقيق الذات. لذلك فقد يؤدي الفشل في إشباع تلك الحاجات الأساسية، إلى إعاقة حاجات الطالب إلى الانجاز والتحصيل وتحقيق قدراته وإمكاناته على النحو المرغوب فيه، الأمر الذي يفرض على المعلم بناء مناخ صفي تتوافر فيه الشروط الكفيلة بإشباع حاجات الطلاب للأمن والانتماء واحترام الذات، واستبعاد أية عوامل تهديدية تثير قلق الطلاب ومخاوفهم. فالتنافس الشديد الذي يسود معظم النظم المدرسية، والتأكيد المتطرف على أهمية النجاح، وترتيب الدرجات في ضوء معايير خارجية، والعقوبات الشديدة المترتبة على الفشل، هي من العوامل الحاسمة التي تستثير قلق الطلاب ومخاوفهم، وتؤدي بالتالي إلى إحباط دافعيتهم وفشلهم. إن كمية معينة من القلق، قد تبدو ضرورية لحفز الطلاب وحثهم على تكريس جهودهم القصوى، غير أن تجاوز هذه الكمية قد يؤدي إلى النتائج المضادة. هذا ومن الضروري توفير مناخ تعليمي أمن كأساس لإثارة الدافعية للتحصيل.

تشير دافعية التحصيل إلى اتجاه أو حالة عقلية تبين مدى رغبة الفرد في الانجاز والنجاح. وقد أشارت بعض الدراسات إلى تباين الأفراد من حيث هذه الدافعية، وإلى ارتباطها ببعض الأنماط السلوكية كالمبادأة والمثابرة وتحمل المسؤولية. ويمكن تعزيز دافعية التحصيل عند الطلاب باستثارة اهتماماتهم وتوجيهها، وتشجيع

---

(1) Janosz, M., Georges, P., & Parent, S. (1998). L'environnement éducatif à l'école secondaire: un modèle théorique pour guider l'évaluation du milieu. Revue Canadienne de Psychoéducation 27 (2), 285-306.

حاجاتهم للانجاز والنجاح، وتدريبهم على صياغة أهدافهم بأنفسهم، واستخدام برامج تعزيز مناسبة، وتوفير مناخ تعليمي غير مثير للقلق.

حسب الصافي[1] فإن على المعلم أن يقوم بمجموعة من المهام لتوفير المناخ المدرسي المهم لانجاز دافعية جيدة عند التلميذ وتتمثل في:

- خلق جو من الثقة والاطمئنان يشجع به الطلاب على طلب المعونة لعلاج مشكلاتهم عندما يكون علاقات أساسها الصداقة والود بينه وبين طلابه وعندما يتقبل كل طالب منهم على علاته أو مميزاته وعيوبه.
- إتاحة الفرصة لكل طالب لكي يبدي رأيه واقتراحاته عند مناقشة موضوع ما، وتشجيع الطلاب على البحث والاطلاع وعلى إيجاد أفكار جديدة وإلقاء الأسئلة والتعليقات وتنمية النقد مع الطلاب.
- معاونة تلاميذه على كيفية التعامل مع التجارب المريرة المحبطة لطموحاتهم في حدود قدرته المهنية وعلى ضوء معرفته بالاستشارة النفسية في علاج هذه الحالات مع الاستفادة من خدماتها لصالح طلابه... مع التشجيع المستمر لهؤلاء الطلاب والذي قد يكسبهم المهارة التي تمكنهم من تخطي هذه التجارب والعقبات... إذ أن الطالب الذي يرى نفسه عاجزًا عن فعل أي شيء هو الذي يود أن يتعلم كيف يرى نفسه قادرًا على فعل كل شيء ويصبح هذا التدريب قادرا على مساعدة الطلاب في التفكير في قدراتهم وتوظيفها بما يتناسب مع طموحاتهم.
- يجب أن يعاون المدرس طلابه على معرفة مدرستهم من حيث تقاليدها ونظمها، كما يبذل من وقته لمساعدة طلابه لوضع خططهم التعليمية المهنية، ثم يعاونهم في أوجه النشاط خارج غرفة الدراسة على تفهم المعلومات المتعلقة بالفرص التعليمية والمهنية حتى تتوافق مع مستوى طموحاتهم.

---

(1) الصافي، عبدالله (2001) المناخ المدرسي وعلاقته بدافعية الانجاز ومستوى الطموح لدى عينة من طلاب وطالبات المرحلة الثانوية بمدينة أبها. كلية التربية بأبها، جامعة الملك خالد. السعودية.

- ينبغي تقبل الأفكار الجديدة لطلابه، وأن يحترم فيهم دافعيتهم للتحصيل، وحبهم للاستطلاع وتساؤلاتهم، وان يحرص على الإجابة عنها دون اعتراض أو تقليل من شأنها، وإذا جنحت طموحاتهم إلى الخيال - بحيث لا تتناسب مع قدراتهم وإمكاناتهم - فان دور المعلم يتمثل في إرشادهم إلى العناصر التي قد يساعدهم في جعل طموحاتهم أكثر واقعية حتى تتحقق أو يمكن تحقيقها.

ويرتبط المناخ المدرسي بمفهوم آخر قد يعرفه في حد ذاته ويدل عليه هو السلم. والسلم لغة هو الخلو من ما هو معيب أو غير مرغوب فيه. والمعنى الشائع أو المتبادر للذهن من لفظ السلم هو انتفاء الحرب وقد يتسع هذا المعنى عند البعض ليشمل انتفاء أيّ اعتداء مسلح أو بدني. وتأسيسا على ذلك يمكن القول إن المعنى المتبادر للسلم يتمحور حول انتفاء العنف المادي من الغير أو عليه وسواء كان هذا العنف المادي حربا أو إرهابا أو تعذيبا أو اغتيالا أو تهديدا بشيء من ذلك يتعين تطوير مفهوم السلم رأسيا أو نوعيا. فمن حيث النوع، بناء علة الأساس أو الدافع، يكون السلم إما سلما سلبيا وإما سلما إيجابياً. ويقوم السلم الإيجابي على الاختيار الطوعي والواعي والمؤسس على الاقتناع بالسلم والالتزام المبدئي بتمكينه واستدامته. وأمَّا السلم السلبي فيقوم على الاضطرار الذي مرده إما العجز أو الرغبة عن الاعتداء أو الانصراف عنه لسبب أو لآخر كالضعف أو توازن القوى أو الخوف على فوات مصلحة ما بالاعتداء.

وبالمعنى المشار إليه لا يعدو السلم السلبي أن يكون مجرد انتفاء للعنف المسلح/البدني فرضته ظروف معينة. ولأنه يفتقر لإرادة وقيم ومبادئ السلم ومقوماته بل كثيرا ما لا يخلو من إضمار أطرافه أو بعضهم إرادة مناقضة للسلم تتحين الفرص وتعد العدة لانتهاكه فان السلم السلبي يكون عادة محدودا أفقيا ويميل لأن يكون سلما هشا قلقا قابلا للزوال بزوال الظروف التي تفرضه أو ظهور فرصة مناسبة لانتهاكه.

وفي المقابل فان السلم الإيجابي يكون أوسع وأشمل من مجرد انتفاء العنف المسلح/البدني إذ انه يقوم على التزام أطرافه الطوعي ليس فقط بالامتناع عن العنف ماديا كان أم معنويا. والابتعاد عن أسبابه وإنما أيضا بالعزم والعمل على معالجة أسباب

العنف وتخفيف منابعه ومصادره المحتملة والحرص على حل النزاعات بالطرق السلمية والودية – وفي نفس الوقت – السعي لتمثل قيم السلم ومبادئه وتجذير وضع السلم من خلال تعزيز مقوماته. وإزالة معوقاته ومهدداته والدفاع عنه ومقاومة إغراءات الإخلال به. والسلم الإيجابي غالبا ما ينحو لأن يكون – أفقيا – سلما شاملا يجمع إلى السلم مع البشر السلم مع البيئة ومع الله، ويميل إلى الاستمرار والدوام واضح مما سبق أن السلم الأمثل ليس هو السلم السلبي وإنما هو السلم الإيجابي.

فثقافة السلم السلبي هي اقرب إلى ثقافة الصراع المكبوت منها إلى ثقافة السلم لأنها تفتقر لقيم ومبادئ السلم بدليل أن أصحابها عادة ما لا يلجؤون للسلم إلا اضطرارا وإذا ما لجئوا إليه فأنهم غالبا ما يظلون يضمرون العنف ويمارسونه متى ما سنحت الفرصة أو أمنوا عواقبه. وفي بعدها النظري تكون ثقافة السلم السلبي غالبا ثقافة بعدية تبريرية ضعيفة بمعنى أن السلوك العملي (الثقافة السلوكية) هو الأصل في السلام السلبي وهو الذي يولد الثقافة النظرية والتي تأتي انعكاسا للسلوك العملي أي الواقع القائم وتبريرا له ولا تمارس دورا توجيهيا للسلوك العملي ولذلك فهي بالضرورة ثقافة ضعيفة ضعف السلم السلبي المقترن بها.

أما ثقافة **السلم الإيجابي** والتي هي ثقافة السلم التي يتعين أن ننشدها فيستنتج من مجمل ما تمهد عن مفهوم السلم أنها منظومة من القيم والمبادئ والمفاهيم والتوجهات والمواقف والسلوكيات التي تؤسس للسلم بمعناه الأشمل والأمثل وتشكل معا مضمونه وتعمل على استثماره بما يساعد على حمايته وإنمائه واستمراره. ويتضح من ذلك:

- أن ثقافة السلم ليست مجرد ثقافة نظرية كما قد يتصور البعض وإنما هي ثقافة نظرية (قيم ومبادئ ومفاهيم) وثقافة سلوكية (مواقف ومشاعر واتجاهات عملية وسلوكيات) متمازجتان ومتكاملتان.
- العلاقة بين الثقافة النظرية والثقافة السلوكية العملية في ثقافة السلم علاقة تبادلية تداعمية حيث أنه كما أن التفكير السلمي يعزز السلوك السلمي فان السلوك السلمي أيضا يعزز التفكير السلمي، وتلعب الثقافة النظرية دورا توجيهيا أساسيا في تحديد وتشكيل السلوك العملي السلمي.

- ثقافة السلم، شأن أي ثقافة أخرى، ثقافة قابلة للنماء والاستمرار كما هي قابلة للتدهور والاضمحلال ومع أن لكل من النماء والتراجع أسبابه وعوامله فان عوامل الإنماء والاستمرار لا تتوافر إلا بتوافر جهد بشري واع ومكثف بينما يكفي لتوافر عوامل التدهور بحرد غفلة الإنسان/المحتمع عن أهمية السلم والعمل من اجله، ولعل ذلك يفسر لنا ارتباط حالات تحسن السلم في المجتمعات عبر التاريخ بصعود حركات/جهود سلمية يقودها رواد ذوو عزم وارتباط حالات اضمحلال السلم وتراجعه بتراجع أو غياب مثل تلك الحركات أو الجهود.
- ثقافة السلم لا توجد كثقافة مستقلة ومنفصلة تماما عن باقي ثقافة الإنسان/ المجتمع بل هي تتداخل معها وتنبث فيها وتلتحم بها وبحيث أن كل تقسيماتنا الافتراضية للثقافة يمكن أن تكون إما ثقافة سلمية وإما ثقافة غير سلمية.
- مفهوم ثقافة السلم، شأنه شأن أي مفهوم ثقافي آخر، هو نتاج للثقافة القائمة وانعكاس لها وبالتالي فهو يتطور ويتوسع مع تطور وتوسع الثقافة. ويتنافى ذلك مع أي زعم بإمكان تقديم مفهوم نهائي ثابت لثقافة السلم(1).

ويرتبط المناخ السلبي بحالات قد تعتري التلميذ، كالتطرف في السلوك والتصور أو الغلو في إبداء الرأي. كما أن هذه الحالات - تحديدا - قد تصيب الراشدين أيضا. كالمديرين والمسؤولين التربويين والأساتذة نتيجة لتصورات خارج مدرسية.

يرى إسماعيل أن هناك العديد من المصطلحات العامة والمفاهيم المرادفة لمفهوم التطرف، منها الغلو والهوس العقدي والتعصب والتصلب، وهي مفاهيم متقاربة من حيث الدلالة، ويعني الحدة الشديدة التي تتصف بها سلوكيات الفرد تجاه الموضوع أو الفكر الذي يعتقنه(2).

---

(1) ورد في موقع الانترنيت: http://www.afkaronline.org/arabic/articles/ massabi.htm فحص في: 2008/06/18.

(2) إسماعيل إبراهيم، الشباب بين التطرف والانحراف، الدار العربية للكتاب، القاهرة 1998 ص 47.

ويـــرى **اللويحق** أن لفظ الغلو تقاربه ألفاظ مثل: التنطع، والتشدد، والتعمق، كمـــا أن هناك ألفاظا بينها وبين لفظ الغلو عموم وخصوص مثل البدعة، والبغي، وكذلك ما يطلقه السلف من لفظ (أهل الأهواء) الشامل لأهل الابتداع والغلو[1].

ويـــشير **رشـــوان** إلى أن هناك اختلافا بين التطرف والتدين المعتدل، فالتدين ظاهرة إيجابية تعني التزام الفرد بالأحكام الدينية فهما وتطبيقا وفق المنهج الصحيح والقيم الأخلاقية، وهذا يتطلب من المجتمع دعمه بل والاقتداء به، أما التطرف فهو الإغـــراق الشديد والمغالاة في فهم ظواهر النصوص الدينية على غير علم بمقاصدها وسوء فهمها، وهنا يتضح وجود فروق واضحة وجلية ويمكن الفصل بينهما[2].

ويعمل المناخ **المدرسي** ضمن منظومة قيمية اجتماعية محددة ومرجعية تواكب وضـــعية المجـــتمع وتطوره، وبنية المنظومة التربوية وفلسفتها. وهكذا، فأهمية القيم داخل المجتمع والمدرسة تبرز في:

على **المستوى الفردي** فيما يلي:

1. أنها تهيئ للأفراد اختيارات معينة تحدد السلوك الصادر عنهم.
2. يمكن التنبؤ بسلوك صاحبها متى عرف ما لديه من قيم أو أخلاقيات في المواقف المختلفة وبالتالي يكون التعامل معه في ضوء التنبؤ بسلوكه.
3. أنهـــا تعطي الفرد إمكانية أداء ما هو مطلوب منه وتمنحه القدرة على التكيف والـــتوافق وتحقـــيق الرضا عن نفسه لتجاوبه مع الجماعة في مبادئها وعقائدها الصحيحة.
4. أنهـــا تحقـــق له الإحساس بالأمان وتعطي له الفرصة في التعبير عن نفسه، بل وتـــساعده علـــى فهـــم العالم المحيط به وتوسع إطاره المرجعي في فهم حياته وعلاقاته

---

(1) اللويحق عبد الرحمن الغلو والتكفير واستباحة وإسالة الدماء والجهل، خصائص تجمع خوارج العـــصر ورد في موقع الانترنيت: http://sahab.ws/4036/news/1014.html فحص في 2008/07/3.

(2) يرشـــوان حـــسين عبد الحميد، الإرهاب والتطرف من منظور علم الاجتماع مؤسسة شباب الجامعة الإسكندرية، 2002، ص 15.

5. أنهـا تعمل على ضبط الفرد لشهواته كي لا تتغلب على عقله ووجدانه لأنها تربط سلوكه وتصرفاته بمعايير وأحكام يتصرف في ضوئها وعلى هديها.
6. تشير القيم إلى الكيفية التي سيتعامل بها الإنسان في المواقف المستقبلية وتساعد الإنـسان على التفكير فيما ينبغي عليه أن يفعله تجاه تلك المواقف والأحداث، وتحدد له الأساليب والوسائل التي يختارها تجاهها.

أما أهمية القيم على المستوى الاجتماعي فتتمثل فيما يلي:

1. تحفـظ على المجتمع تماسكه، وتحدد له أهداف حياته ومثله العليا ومبادئه الثابتة المـستقرة التي تحفظ له هذا التماسك والثبات اللازمين لممارسة حياة اجتماعية سليمة.
2. تساعد المجتمع على مواجهة التغيرات التي تحدث فيه بتحديدها الاختيارات التي تسهل للناس حياتهم، وتحفظ للمجتمع استقراره وكيانه في إطار موحد.
3. تساعد على التنبؤ بما سيكون عليه المجتمعات، فالقيم والأخلاقيات الحميدة هي الركيـزة الأساسـية التي تقوم عليها الحضارات، وبالتالي فهي تعد مؤشرات للحـضارة، فالمجتمع الذي يحمل قيما وأخلاقيات مجتمع يتنبؤ له بحضارة ورقي وازدهار، وإذا ما انهارت تلك القيم والأخلاقيات سقطت الحضارة وأصبحت الأمم في طريقها إلى التخلف.
4. إن القـيم تستخدم كمعايير وموازين يقاس بها العمل ويقيم بمقتضاها السلوك، وبالـتالي يمكـن استخدامها في مجال التوجيه والإرشاد النفسي وانتقاء الأفراد الـصالحين لبعض المهن مثل علماء الدين ورجال التربية والأخصائيين النفسيين والاجتماعـيين وغيرهـم، وفي تعليم الناس القيم الصحيحة. هذا بالإضافة إلى أهمية الدور الذي تلعبه القيم في عملية العلاج النفسي[1].

والقـيم وحدها كفيلة بحل الصراعات والأزمات التي يتعرض لها الإنسان نتـيجة الـتطور والتقدم العلمي والتكنولوجي فهي توجد نوعا من التكامل أو التركيب لكل جوانب الوجود والحياة.

---

(1) إعـداد: التوجـيه الفني للتربية الإسلامية بمنطقة الجهراء التعليمية: القيم المدرسية، وزارة التربية، دولة الكويت العام الدراسي 2003 م – 2004 م، وثيقة غير منشورة.

كمـــا أن القـــيم الدينية تتفوق في ذلك على بقية أنواع القيم لأن الدين هو أســـاس القـــيم والداعي دائما إلى تدعيمها. وهي إذ ذاك فاعلة في عملية استتباب الأمن والسلم داخل المدرسة أي في النهاية خلق المناخ المدرسي الإيجابـــي.

إن ارتـــباط المناخ المدرسي السلبـــي بالعنف هو ارتباطي عاملي ليس بشكل ســـبب ونتـــيجة ولكن عادة ما يؤدي تردي العلاقات التربوية داخل المدارس إلى ظهـــور حـــالات من العنف والإخلال بالنظام العام. كما أن هذه الحالة تدفع إلى تراجع النتائج المدرسية للتلاميذ وبالتالي خلق دائرة مغلقة من حالات الإحباط بين الأساتذة والإدارة والفريق التربوي.

لقـــد شـــعرت المنظمة العالمية للصحة بخطورة العنف وآثاره فصنفته باعتباره أولوية صحة عمومية، أي ذا أولوية كبيرة ضمن البرامج الصحية الدولية.

إشكالية المناخ المدرسي والعنف

في المدارس

تـــنطلق دراسات المناخ/العنف المدرسي في العالم أجمع من الرهانات التي تنـــتجها المدرسة في حد ذاتها باعتبارها نسقا منتجا للقيم ومعيداً لإنتاجه. فهي تمتلك سيرورات داخلية تجعل منها تتأثر بالمنظومة الاجتماعية الكلية الخارجية، كمـــا أن لها قواعد عمل خاصة سواء كانت موجهة من الخارج ضمن حدود الـــوكالة الـــشرعية التي منحها المجتمع بمؤسساته الرسمية لها لكي تقوم بأدوار ووظائف اجتماعية وتربوية واقتصادية محددة، أو ذات أوالية داخلية بحتة. إلا أن هذه الوظيفة الرسمية ليست جامدة ضمن خطوط غير متحركة وإنما هي مكيفة ضـــمن نسق خاص من المنظومات السلوكية الخاصة. وهي بهذا المعنى متحركة ومتكيفة.

إن المـــنظومات الخاصـــة للدول المتقدمة - ضمن بعد ماكروسوسيولوجي - تتأثر بنمط ثقافي خاص يدفع نحو المشاركة الاجتماعية والتي تتحرك فيما بعد وتمس كـــل الأنـــساق الاجتماعية الفرعية ومنها المدرسة. في المقابل فإنه في المنظومات التـــربوية الثقـــيلة التحرك وذات بنيات اجتماعية خاصة تقبل بالتوجيه التام لكل الأفعال والسلوكيات فإن النمط السائد سيكون لا محالة النمط التوجيهي الأحادي. ضـــمن هذه الاختلافات ستصبح مقاربة الظواهر" **الداخل مدرسية**" تختلف تبعا لما هـــو موجـــود في الماهـــو "**خـــارج مدرســـي**". وتتواءم هذه النظرة مع النظرة الـــسوسيولوجية التقلـــيدية لعلماء الاجتماع الذين يعتبرون أن المدرسة باعتبارها جهـــازا اجتماعيا فهي لا محالة لن تهرب من مصيرها المحتوم في إعادة إنتاج ما هو خـــارج عنها. ويبرز منها طبعا العنف المدرسي كظاهرة أريد أن تكون ذات طابع اجتماعـــي. وبـــرزت إذ ذاك التحاليل الاجتماعية والاقتصادية التي ترى في البؤس الـــذي يلاقـــيه رواد المدرسة وطبيعة الخصائص السوسيو - اقتصادية التي يحملها التلاميذ عن أهاليهم كمفسر هام لتلك الظاهرة.

في المقابل فإن هناك من يعتقد أن العملية التي يتم فيها العنف المدرسي – والمناخ المدرسي السلبي – لا يمكن أن تكون بمعزل عن خصوصيات النسق الداخلية، ولا دخل للمنظومة الاجتماعية الخارجية فيه. وإلا بماذا نفسر وجود مناخ مدرسي سلبي في مؤسسة مدرسية ووجود مناخ مدرسي إيجابي في مؤسسة مجاورة لها على الرغم من انتمائهما لنفس المنظومة الاجتماعية؟

هذا على المستوى – الذي يمكننا أن نطلق عليه – الماكروسوسيودولي، أما على مستوى الماكروسوسيومحلي فإن نفس النظرة نجد من يطرحها ويدافع عنها، وفي المقابل هناك من يتهجم عليها. ونجد في هذا الإطار المتخصص في العنف المدرسي "ايريك دوباربيو"[1] يذهب إلى الاعتقاد أن الدراسات تحدثت طويلا على أن العنف المدرسي ما هو إلا نتيجة للعنف الحضري ولدخول الغرباء من خارجها وهو ما يجعل حسب الباحث المدرسة ضمن حدود سياجها وكأنها محمية تصارع من أجل حماية نفسها من كل أشكال التدخل الخارجي.

ولعل الشيء الذي يتبع هذه الفكرة – في نظر الباحث دائما – هو أن معالجة العنف داخل المدرسة لن يكون شأنا داخليا وإنما سيكون من وظيفة الشرطة والعدالة. وهو ما يرفضه الباحث ليؤكد على فكرة مهمة وهي أن رفض فكرة أن العنف داخل المدرسة لديه خصوصيات داخلية لا ترتبط حتما بما هو موجود خارجها أو متوقف عندها ينطلق من الاعتبارات التالية[2]:

1. على اعتبار أن التلاميذ لا يتعرضون إلى اعتداءات ذات طابع خطير جدا (القتل، الاغتصاب)، إنما هم ضحايا لنوع آخر من الاعتداءات (السرقة، العنف اللفظي).
2. على اعتبار انه يوجد عنف خاص بالمؤسسة المدرسية من مثال ذلك: العنف الموجه ضد الأساتذة والإدارة، وكذلك ضد التلاميذ.
3. على اعتبار أن اشتغال المؤسسة المدرسية قد ينتج من داخله بعض السلوكيات المنحرفة وليس بالضرورة ناتج من خارجها.

(1) Voire; Éric Debarbieux, IN: Georges Fotinos, ***Le Climat Scolaire Dans Les Lycées Et Collèges***. Etat des lieux. Analyse et Propositions. p5.

(2) Ibid, P6.

4. علـــى اعتبار أن كل الدراسات سواء العلمية أو الرسمية بينت أن ما نسبته أقل من 10% فقط من العنف المسجل داخل المدارس هو نتيجة لدخول الغرباء إلى داخل المؤسسة، أي من العنف الخارجي. ويكون – عادة – هؤلاء من التلاميذ الذين تم طردهم أي معروفين لدى المؤسسة.

ضمن هذا التحليل فإن الخلاصة التي يصل إليها الباحث هي أن العنف داخل المدرسة يجب أن ينظر إليه على أنه عنف خاص ضمن فضاء خاص على الرغم من الأخذ بعين الاعتبار المكونات الخارجية للعنف.

إنـــنا نـــرى بأن هذه النظرة حاولت أن تقلب المعطيات لصالح النظر للعنف المدرسي باعتباره عنفا خاصا يتأثر في بعض الأحيان بالعنف الخارجي. وهي محاولة في حقيقة الأمر جريئة من طرف الباحثين

إن المـــناخ السلبـــي الذي يظهر في مدارس "الغيتو" في بعض الدول – حتى المتقدمة منها – تفرض علينا النظر للقضية من بعدين أساسيين.

أولا/الـــبعد الكلـــي المؤســـسي: وهو الذي يفرض أنماطا ثقافية واقتصادية واجتماعـــية تقـــسم المجـــتمع إلى فئات وطبقات، الغنية منها محترمة والفقيرة منها مزدرية.

ثانيا/البعد الجزئي: وهو الذي يفرض توزعا "إثنيا" داخل المدرسة في حد ذاتها مـــن ناحـــية التقسيم الواضح للمؤسسات – البعض منها للمنحدرين من أصول اجتماعية واقتصادية ثرية وأخرى للفئات الفقيرة – أو حتى داخل المؤسسة الواحدة التي قد تحوي على أغنياء وفقراء.

لقد أوضحت السينما الأمريكية – طوالا – هذه التناقضات، فصورت بعض المـــدارس التي يرتادها السود من ناحية الفوضى العارمة التي توجد فيها، وحالة من المـــناخ المدرســـي الـــسلبـــي جدا. كما بينت العلاقات التي توجد بين الأساتذة وتلامـــذتهم من جهة وبين التلاميذ ببعضهم البعض باعتبارها حالة من الدراسة في "جهنم" بحيث يغيب الأمل بشكل كامل في الأنساق التربوية والاجتماعية.

وهكـــذا وكقراءة أولى فإن طبيعة المناخ المدرسي إيجابي/سلبـــي قد تفسر في جانـــب منها بطبيعة المجتمع الذي توجد فيه تلك المدارس. إضافة إلى طبيعة "الحي"

الـــذي شـــيدت فيه المدرسة. فالحي الذي يتميز بنسب عالية من الجريمة قد يجعل المدرسة تشهد اضطرابات كبيرة والعكس صحيح.

إن عالمـــية ظاهـــرة العـــنف المدرسي لا يجب أن تجعلنا نتوقف عند السطح، والنظر للأمر على أنه ذو طابع موحد على المستوى العالمي أي ذو أشكال تمظهرية واحدة ومتطابقة. على العكس من ذلك، فحتى إن كانت الدوافع "الغريزية"للعنف واحدة وإنسانية فإنها - في المقابل - تختلف من ناحية المثيرات للفعل والسلوك تبعا للبيئة السوسيو - ثقافية والاجتماعية المحلية.

فعلـــى الـــرغم من بروز ظاهرة العولمة التي أرادت أن توحد البشرية في أنماط معيـــشتها وتفكيرهـــا - وبالتالي في مشاكلها - إلا أن الخصوصيات الثقافية تبقى بارزة على المستويات المحلية.

لقد بينت بعض الدراسات التي أجريت تحديدا فيما يسمى ببلدان الجنوب أن عـــوامل كدرجـــة التدين الإسلامي في بعض المجتمعات استطاعت أن تهذب صور العنف داخل المدرسة، وخلقت مناخا مدرسيا إيجابياً للغاية. وتعالى أعضاء الجماعة التـــربوية عن الحاجة الاقتصادية المزرية التي يعيشونها نحو أهداف تمثلت في كسب "**رأسمال رمزي**"تمنحه المدرسة ضمن حدود العائلة أو القبيلة الواحدتين.

إن اســـتيراد كـــل التحاليل وتطبيقها حرفيا على واقع منظومتنا التربوية الجزائـــرية لفهم طبيعة المناخ المدرسي السلبـــي سوف لن تمكننا في النهاية من فهم ما يجري داخلها. لذلك سنتبع - ضمن هذا البحث - استراتيجية التحليل، التـــبني والـــنقد والإضافة ما أمكن. حتى نصل إلى فهم أكثر واقعية للظاهرة في المجتمع الجزائري.

فـــيما يتعلق بالمناخ المدرسي السلبـــي في الجزائر فلنعترف بهذا الأمر: الدراسات النظرية والإحصائيات الرسمية ضعيفة وناقصة إلى حد كبيرين. ومعه تصبح المجازفة المنهجية كبيرة في محاولة الدخول إلى عوالم الدراسة النظرية والميدانية للموضوع.

مـــن الدراسات القليلة - والمهمة - التي جاءت حول ظاهرة المناخ المدرسي السلبـــي في المدارس الجزائرية، يمكن التعرض إلى دراسة أجراها "**مركز الأبحاث في الاقتـــصاد التطبيقي للتنمية**" CREAD في الجزائر والممول من طرف وزارة التربية

الوطنية واليونيسيف[1]. لقد اتخذت الدراسة مجموعة من الأهداف تمثلت في محاولة "فهم"ظاهرة العنف المدرسي للتمكن من تقديم نظرة علمية للظاهرة لمساعدة المقررين التربويين من وضع استراتيجية وبرنامج عمل للتكفل والمعالجة لها على مستوى المؤسسات التربوية الجزائرية. هذا على مستوى الهدف الكلي، أما على مستوى الهدف الخاص فإن الدراسة هدفت إلى محاولة حصر طبيعة المشكلات، التعرف على فاعلي وضحايا العنف وتحديد الدوافع والنتائج، التعرف على الجيوب أو الجمهور الأكثر تعرضا للعنف. من أجل الوصول إلى اقتراح استراتيجية للوقاية ومحاربة الظاهرة[2].

من هذه الأهداف نستخلص أن الدافع للدراسة ذو أصل تشخيصي ووقائي أي علاجي، وهو ما سيساعد المقررين التربويين من التعرف على العوامل التي تفيدهم في خلق مناخ مدرسي إيجابي وتعاوني داخل مدارسهم.

لقد استخدم الباحثون المنهج الكيفي في دراستهم. ضمن عينة توزعت على 5 ولايات هي: الجزائر العاصمة، باتنة، البيض، مستغانم وتمنراست. ثم أخذت عينة بطريقة السحب العشوائي داخل مؤسسات في مقر الولاية المعنية ومؤسسة عن كل مستوى دراسي (ابتدائي، إكمالي وثانوي). وقسم في المؤسسة المختارة. مجموع العينة كان 531 تلميذاً توزعت على 162 في الابتدائي، 180 في الاكمالي و189 في الثانوي. كما أخذت عينة من الأساتذة بلغ عددهم 144 أستاذاً منهم 41 في الابتدائي و44 في الاكمالي و59 في الثانوي إضافة إلى 40 أستاذاً طبقت عليهم تقنية المقابلة الشخصية.

استخلص الباحثون من تحليل النتائج أن هناك تقاطعا هاما في التوصيف الملموس للدوافع للفاعلين المقدمين على العنف سواء عند التلاميذ، الأساتذة وأعضاء الجماعة الإدارية على الرغم من الاختلاف الكيفي لسنهم ومراكزهم[3].

(1) Tchirine MEKIDECHE, *la violence en milieu scolaire*, synthèse de l'étude réalisée en Algérie colloque international su la violence scolaire Tunis, 14-16 avril 2005. (étude non publiée).

(2) Ibid., p2.

(3) Ibid, p4.

لقد بينت الدراسة أن معظم حالات العنف التي تم استعراضها والتحدث عنها من طرف التلاميذ لم تدخل في حالات العنف المجرم قانونا. في المقابل فإن حالات العنف التي ترددت كثيرا عند المستجوبين تمثلت في أفعال يومية ومتكررة والمتراكمة علـى التلاميذ تمثلت خصوصا في الضرب بمختلف أنواعه، الشتم، الإهانة، العقوبة غـير العادلـة، العقوبة عن طريق تخفيض النقطة، غياب الاحترام، غياب العدالة، غياب الاستماع والتفهم، التعدي على السلطة، التطبيق الحرفي للقواعد المدرسية... الخ.

أمـا بالنسـبة للأساتذة فإنهم يشيرون إلى الصعوبات التي تعترضهم في القيام بمهـامهم البيداغوجـية بشكل جيد في ظل أقسام بيداغوجية مكتضة بتلاميذ غير منـضبطين بشكل أو بآخر. ويشكون من بعض التلاميذ المشاغبين – خاصة – في الابتدائـي والاكمالي. ويكونون عادة تلاميذ كباراً في السن مقارنة بأقرانهم، أي من فئة المعيدين أو ذوو صعوبات دراسية. وفي الثانوي برز التلاميذ الذين يتحدون السلطة المدرسية، تلاميذ في قطيعة مدرسية، وبدافعية ضعيفة نحو الدراسة.

كمـا لاحـظ الباحثون – في الخلاصة – أن هناك شعور قوي لدى التلاميذ والأسـاتذة بأنهم ضحايا نتيجة "**للعنف المصغر**" المتكرر في اليوم كله، في الأسبوع وفي السنة الدراسية.

ولقـد لوحظ – من خلال هذه الدراسة كذلك – أن هناك نمطاً من العنف يـتواجد علـى أبواب المدرسة وهي وضعية ولدت حالة من الشعور بغياب الأمن لدى كل أطراف الجماعة التربوية سواء أكانوا تلاميذ أو أساتذة أو إداريين.

ما نستنجه من هذه الدراسة أن المناخ المدرسي السائد في المدارس الجزائرية – من خلال العينة المدروسة – هو مناخ سلبـي يتميز بـ:

1. حالـة مـن القلـق لدى الأساتذة نظرا للصعوبات البيداغوجية والهيكلية التي يعانون منها في عملهم اليومي.
2. الـشعور بعـدم القدرة على ضبط التلاميذ داخل القسم لعوامل عدة ذكرها الأساتذة من بينها العدد الكبير للتلاميذ وسلوكيات التمرد لدى البعض منهم. هـذا الشعور سيولد لدى الأساتذة حالة من الضغط النفسي، مما سيؤثر على

طبـــيعة العلاقات التربوية التي ستتميز بحالة من العدوانية والعنف. وهو ما يخلق في النهاية مناخا مدرسيا سلبيا.

لقـــد بينت دراسات سوسيولوجية أجريت في عدد من المدارس الجزائرية[1] وجـــود عـــنف حقيقي وفعلي وبأشكاله. كما أن هناك نسبا مرتفعة من حالات الشتم التي تعرض لها الأساتذة من طرف تلاميذهم، يضاف إليها العنف ضد الذات الذي يمارسه بعض التلاميذ من خلال تناول المخدرات والكحول. ولا يتوقف هذا العـــنف هـــنا، بل هناك حالات سجلت لرغبة التلاميذ في الانتحار التي عبر عنها حوالي 46.3% من التلاميذ المستجوبين[2].

ولقـــد أشـــارت إحدى الدراسات[3] أن حوالي 80 في المائة من التلاميذ في المـــرحلة الثانوية يمارسون العنف ضد أساتذهم، والتي أكدت أن العنف في الوسط المدرســـي يأخـــذ عدة أشكال اقلها عصيان الأوامر، وآخرها الضرب المبرح، أو الاعتداء باستعمال الأسلحة البيضاء، وهو أخطر أشكال العنف الممارس عادة ضد الأســـاتذة في الثانويات. والعينة التي أعد من خلالها (الباحث) دراسته حول ظاهرة العـــنف المدرسي شملت 21 ثانوية بالعاصمة الجزائرية، و1026 تلميذا و365 أستاذا و48 مستـــشارا تـــربويا، كانـــت أهم نتائجها أن 80 في المائة من طلاب الثانوية يمارسون العنف ضد الأساتذة بمختلف أشكاله كعصيان الأوامر والشتم والضرب، كمـــا بينت كذلك أن قرابة 36 في المائة من التلاميذ الذين مارسوا العنف وجهت لأوليائهم استدعاءات خاصة بسوء السلوك تعرض 19 في المائة منهم للطرد و13 في المائة للتوبيخ.

كمـــا بيـــنت الدراســـة أن العنف ينتقل من الأسرة إلى المجتمع ومن المجتمع إلى المدرســـة، وأثبتت الدراسة أن 49.5 في المائة من التلاميذ انتقل إليهم العنف من المجتمع

---

(1) فـــوزي احمد بن دريدي، **العنف لدى التلاميذ في المدارس الثانوية الجزائرية**. جامعة نايف العربية، مركز الدراسات والبحوث، الرياض 2007.

(2) المرجع السابق نفسه، ص 276.

(3) نـــسيم لكحل، لماذا يعتدي التلاميذ على أساتذتهم؟ *ارتفاع مذهل لحوادث العنف داخل المؤسسات التعليمية في الجزائر*، جريدة القبس العدد 12413 – 2007/6/18 فحص في: 2008/7/18.

عن طريق صور الإجرام والسرقة والقتل التي باتت مشاهد يومية ألفها المراهقون، كما تـؤكد أن العـنف انتقل من الأسرة إلى 36 في المائة من المتمدرسين بسبب التفكك الأسـري، وغـياب الرقابة والافتقار إلى الرعاية والأمان العائلي، و13.5 في المائة من المبحوثين انتقل إليهم العنف عن طريق المؤسسات التربوية، حيث تعرض أكثر من 52 في المائة من التلاميذ للسرقة، رغم أن هناك 82.5 منهم يشعرون بالأمان داخل الثانوية، و12 في المائـة مـنهم يجعلـون من العنف المدرسي هاجسا يوميا يؤثر على تحصيلهم الدراسـي، كما بينت الدراسة أن 72 في المائة من التلاميذ يشاهدون أفلام العنف بعيدا عـن رقابة أولياء أمورهم. أما فيما يخص العنف الذي يمارسه الأساتذة على تلاميذهم فقـد أوضـحت الدراسة أن الأساتذة في المرحلة الثانوية ليسوا بالضرورة ضحايا لهذه الظاهـرة، بل إنها كشفت أن 53 في المائة منهم مارسوا العنف ضد تلاميذهم، و51 في المائة من التلاميذ تعرضوا للسب والشتم من طرف الأساتذة، و27 في المائة منهم طردوا من القسم، وحسب الباحث، فان العنف يتولد في كثير من الأحيان من الأساتذة الذين يجهلـون الـتعامل التـربوي السليم مع تلاميذهم، خاصة عندما يكونون تحت تأثير الضغوط المهنية والمشاكل الاجتماعية.

ما نستنتجه من هذه الدراسة أن:

1. هناك انتشاراً مكثفاً للعنف في المدارس الجزائرية.
2. هناك نسبا مرتفعة جدا للعنف الموجه من طرف التلاميذ ضد أساتذتهم (80%) وشملـت السلوكيات العنيفة تلك: عصيان الأوامر والشتم والضرب. وهي ظاهرة خطيرة جدا تدل على طبيعة المناخ المدرسي السائد في المدارس الجزائرية.
3. البيـئة المدرسـية لم تعـد آمنة، والدليل على ذلك تعرض العديد من التلاميذ للسرقة في مدارسهم.
4. المدرسـة جعلت من التلاميذ يعيشون في حالة من الخوف الذي أثر بدوره في تحصيلهم الدراسي.
5. الأساتذة يمارسون العنف ضد تلامذتهم وبنسب مرتفعة.

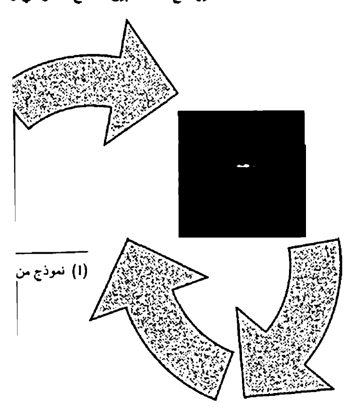
وبـشكل عام، فإن الدرس الذي نستفيد منه من خلال هذه الدراسة هو أن المناخ المدرسي السائد في المدارس الجزائرية هو في معظمه سلبـي نظرا للعديد من

العوامل والمسببات. وأن حالة من غياب الأمن يعيشها الأساتذ
منتشرة في المؤسسات التربوية الجزائرية.

هـــذه الوضـــعية تـــبين أهمية تكثيف الدراسات حول المنا
وتأثيرها على العنف والذي سيؤثر بدوره على المناخ المدرسي. فاله
المدرسي والعنف تجعل من ارتفاع أو انخفاض احدهما يؤدي إلى تأثر

المخطط رقم 1

يوضح العلاقة بين المناخ المدرسي و



(1) نموذج من

أسئلة البحث:

انطلاقا من السياقات السابقة فإن السؤال الذي يطرح نفسه يتمثل في:

1. ما واقع المناخ المدرسي السلبي السائد في المدارس الجزائرية؟

أهمية البحث:

تتجسد أهمية بحثنا في:

- **الأهمية العلمية:**

نظرا لقلة الدراسات السوسيولوجية المتخصصة في دراسة طبيعة المناخ المدرسي السائد في المدارس الجزائرية، فإن بحثنا يسعى إلى تقديم صورة عن ذلك المناخ فاتحا مجالا للدراسات اللاحقة في هذه المسألة. كما تكمن أهمية بحثنا في إضافته لملامح نظرية سوسيولوجية جزائرية حول مقاربة المناخ المدرسي السلبي/العنف في المدارس الجزائرية.

- **الأهمية العملية:**

لقد بينت الدراسات القليلة التي أجريت حول المناخ المدرسي السائد في المدارس الجزائرية وجود حالة من العنف المعمم فيها. لذلك يأتي بحثنا لإضافة لبنة أخرى في إطار المسعى العملي والبحثي ليسترشد به - البحث - القائمون على شؤون التربية في الجزائر للتدخل العاجل لمعالجة ظاهرة ما انفكت تتزايد مهددة بذلك التوازن النفسي لكل أعضاء الجماعة التربوية سواء كانوا تلاميذ، أساتذة أو إدارة.

أهداف البحث:

إن بحثنا يهدف إلى:

1. كشف واقع المناخ المدرسي السلبي السائد في المدارس الجزائرية، كما ونوعا.
2. تقديم تفسير عملي سوسيولوجي جديد يتبنى بعضا من الأطر والمداخل النظرية الغربية، وخالقا لأطر أخرى خاصة تتوافق والواقع المدرسي الجزائرية.

النظريات المفسرة

للمناخ والعنف المدرسيين

النظريات السوسيولوجية

مدخل:

إن النظـــرية الـــسوسيولوجية تقـــدم للـــباحث العون الكافي لفهم واقعه الاجتماعـــي، إذا أحـــسن اختيار النظرية المناسبة لطبيعة الظاهرة التي يدرسها. إضافة إلى تزويده بجهاز مفاهيمي عالي الاختصاص يساعده على تفسير بيانات بحـــثه وإدماجها ضمن نظرة أكثر شمولية من الجزئيات التي تتمظهر بها الظاهرة الاجتماعية.

إلا أن الصعوبة الكبيرة التي تواجه السوسيولوجي في البلدان العربية هي تحديدا إيجـــاد نظرية و/أو نظريات تصلح لمقاربة الواقع الذي يختص بمجموعة من الآليات الخاصـــة الـــتي يتميز بها عن غيره من السياقات الاجتماعية والثقافية التي أوجدت النظريات السوسيولوجية المتداولة في الساحة العلمية.

لذلك سنقوم بعرض أهم النظريات السوسيولوجية بنوعيها الكبرى والصغرى ثم نقـــدم حدود تطبيق كل واحدة منها على الواقع الجزائري، لننتهي بتقديم تصور أولي نأمل أن يصلح لتفسير الظاهرة محل الدراسة.

1 - 1 - النظريات السوسيولوجية الكبرى:

1 - النظرية البنائية - الوظيفية:

إن فكـــرة البـــناء الاجتماعي ليست فكرة حديثة العهد بل إنها تمتد إلى منتـــصف القرن التاسع عشر عندما ظهرت في كتابات " مونتسكيو " وحينها، ظهرت فكرة النسق الاجتماعي على أساس أن مظاهر الحياة الاجتماعية تؤلف فـــيما بينها وحدة متماسكة متسقة وذلك عندما تحدث مونتسكيو عن القانون وعلاقـــته بالتـــركيب الـــسياسي والاقتصادي والدين والمناخ وحجم السكان

والعادات والتقاليد وغيرها مما يشكل في جوهره فكرة البناء الاجتماعي. ثم ظهرت البنائية والوظيفية بصورة واضحة بشكل علمي في كتابات هربرت سبنسر في مجال تشبيه المجتمع بالكائن العضوي. فكان سبنسر يؤكد دائماً وجود التساند الوظيفي والاعتماد المتبادل بين نظم المجتمع في كل مرحلة من مراحل التطور الاجتماعي.

والغاية التي كان يهدف إليها هي إيجاد حالة من التوازن تساعد المجتمع على الاستمرار في الوجود. وكان سبنسر أيضاً يتصور المجتمع على أنه جزء من النظام الطبيعي للكون وأنه يدخل في تركيبه ولذا يمكن تصوره كبناء له كيان متماسك.

وبلغت الفكرة الوظيفية ذروتها في تفكير "إميل دوركايم" وبخاصة في مواجهة موضوع الحقائق الاجتماعية التي تمتاز بعموميتها وقدرتها على الانتقال من جيل لآخر وقدرتها على فرض نفسها على المجتمع. والنظم الموجودة في المجتمع من سياسية واقتصادية وقانونية وغيرها تؤلف بناء له درجة معينه من الثبات والاستمرار.

يذهب هذا الاتجاه إلى اعتبار أن الانحراف يعتبر ظاهرة عادية تتصل ببناء المجتمع في حد ذاته وطبيعة الحياة الاجتماعية. ويذهب بعض أنصار هذا الاتجاه إلى اعتبار وجود إيجابية في بعض وظائف الجنوح فهو يقوي - مثلا - النظام الأخلاقي للمجتمع، لأنه يوضح للمجتمع أهمية القواعد المنظمة للسلوك[1].

ورغم تعدد أراء العلماء حول مفهوم الوظيفية إلا أنهم يجمعون فيما بينهم على بعض القضايا التي تشكل في جملتها الصياغة النظرية للوظيفية في علم الاجتماع وقد حصر " فان دن برج " هذه المفاهيم في سبعة قضايا هي:

1. النظرة الكلية للمجتمع باعتباره نسقا يحتوي على مجموعة من الأجزاء المتكاملة.

---

(1) كارة مصطفى مقدمة في الانحراف الاجتماعي، معهد الإنماء العربي، بيروت 1992، ص. ص 102 - 103.

2. رغم أن التكامل لا يكون تاما على الإطلاق إلا أن الأنساق الاجتماعية تخضع لحالة من التوازن الديناميكي.
3. أن التوازن والانحرافات والقصور الوظيفي يمكن أن يقوم داخل النسق.
4. يحدث التغير بصفة تدريجية تلاؤمية.
5. يأتي التغير من مصادر ثلاثة تتمثل في تلاؤم النسق وتكيفه والنمو الناتج عن الاختلاف الوظيفي والتجديد والإبداع.
6. العامل الأساسي في خلق التكامل الاجتماعي يتمثل في الاتفاق على القيم.

إسقاط النظرية على بحثنا:

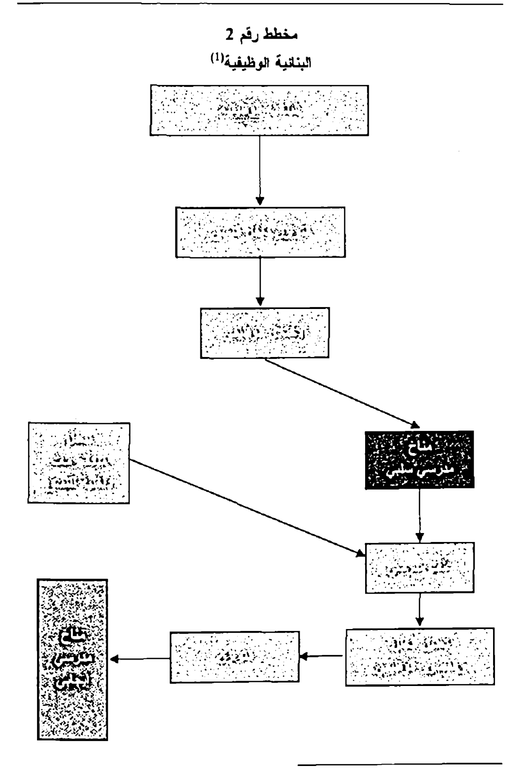
في محاولة لإسقاط النظرية البنائية الوظيفية على المناخ المدرسي والعنف في المدارس الجزائرية، يمكننا القول بأن المناخ السلبي المتمظهر في العنف وحالة التشنج في العلاقات التربوية هو سلوك غير وظيفي، يُحتم تدخل أدوات الضبط الاجتماعي – أو بتطبيق الأدوات التدعيمية – وذلك بغية إعادة التوازن داخل النسق التربوي.

نقد:

قد تصاب أدوات التدخل والضبط الاجتماعيين – بحد ذاتها – بخلل وظيفي وبالتالي تصبح إعادة الأمور إلى وضعيتها "الطبيعية" أمرا صعبا وطويلا. وهو ما نلاحظه تحديدا في الجزائر. بحيث لم يستطع لا النسق القيمي ولا النسق الاجتماعي أن يعيد التوازن داخل المجتمع ككل بمختلف أنساقه.

مخطط رقم 2

البنائية الوظيفية[1]



(1) نموذج من إعداد المؤلف.

2 - نظرية الصراع:

ركزت هذه النظرية في دراستها للانحراف والجريمة على الطابع السياسي لتلك الظواهر والمسلمة الأساسية لهذه النظرية تتمثل في اعتبار أن المجتمعات تتميز بالصراع أكثر من الإجماع القيمي.

ويمكننا تلخيص أهم مقولات هذه النظرية فيما يلي:

- أحد أبرز خصائص المجتمع - حسب هذه النظرية - الصراع.
- أهم عناصر الصراع تتمثل في قلة الموارد المادية والاجتماعية من جهة وكثرة طلبها من جهة ثانية.
- يعبر القانون عن قيم المجموعات المسيطرة[1].

حسب هذه النظرية فإن أهم مميزات المجتمع تتمثل في الصراع بين الطبقات والفئات، والطبقة المسيطرة هي التي تصنع القانون وبالتالي تعتبر قيم الطبقة الأخرى التي لا تتلاءم مع قيم الطبقة الأولى منحرفة.

ويؤمن رواد هذه النظرية - المعارضة للفكرة الرأسمالية - بأن الانحراف ظاهرة اجتماعية ناتجة عن القهر والتسلط الاجتماعي اللذان يمارسهما بعض الأفراد تجاه البعض الآخر، فالفقر مرتع خصب للجريمة، والفقراء يولّدون ضغطاً ضد التركيبة الاجتماعية للنظام، مما يؤدي إلى انحراف الأفراد. بمعنى أن الفقر، باعتباره انعكاساً صارخاً لانعدام العدالة الاجتماعية بين الطبقات، يولد رفضاً للقيم والأخلاق الاجتماعية التي يؤمن بها غالبية المنتمين للنظام الاجتماعي. وعندما يختل توازن القيم الاجتماعية ستسود حالة من الفوضى والاضطراب المجتمع والأفراد[2].

إسقاط النظرية على بحثنا:

إذا أسقطنا هذه النظرية على بحثنا فإننا نذهب إلى أن تفسير المناخ المدرسي يرجع إلى مجالين أساسيين هما: البعد الأول: الصراع الاجتماعي ككل على

---

(1) المرجع نفسه ص 221.

(2) ورد في موقع الانترنيت: http://www.al-aaraji.com/deviation_4_a.htm فحص في 12 جويلية 2008.

الموارد الاقتصادية – تحديدا – والمكانة الاجتماعية وهو ما يجري في الإطار الماكروسيوسيولوجي للمجتمع. أما البعد الثاني فيحدث داخل المؤسسات الاجتماعية، ومن بينها المدرسة، التي يتم فيها صراع حول موارد ومكانات اجتماعية واقتصادية. أما المناخ المدرسي الإيجابي فإنه يتحقق داخل المؤسسة التربوية في حالة الوصول إلى وضعية من التوافق التام مابين مصدرين متناقضين في الأصل وهما الموارد – التي تبقى غير متكافئة التوزيع تبعا للإمكانات الفردية المختلفة – والحاجات الإنسانية والتي تتساوى عند كل الطبقات والفئات المشكلة للمجتمع.

نقد:

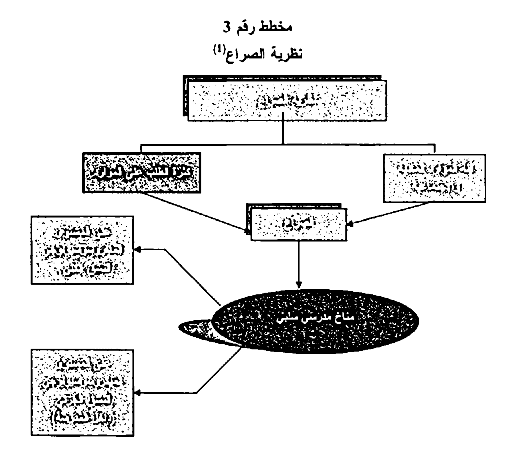
ليس كل منحدر من بيئة فقيرة أو متخلفة اقتصاديا أصبح عنيفا، على الرغم من أن تفسير العنف المدرسي في جانبيه قد يرد إلى الوضعية السكنية للأهل.

كما أن عوامل أخرى تلعب دورا هاما في ضبط السلوك، كدرجة الالتزام الديني مثلا التي تؤدي إلى الرضا بالوضعية الاقتصادية المتدنية دون الشعور بالنقص أو الغيرة أو الاتجاه نحو الصراع. وهو ما يؤدي في النهاية إلى حالة من المناخ الإيجابي داخل المؤسسة التربوية. هذا يعني أن المناخ السلبي الذي يسود المؤسسات التربوية الجزائرية – ليس كلها – لا يمكن إرجاعه فقط إلى حالة الفقر والتنافس الطبقي داخل المجتمع الجزائري. وحتى مصطلح "طبقة" في المجتمع الجزائري نقدم عليه مآخذ كثيرة تصل إلى حد عدم الاعتراف به كنموذج مفسر لطبيعة العلاقات الاجتماعية داخل المجتمع والمدرسة.

فلا توجد على المستوى الاجتماعي الجزائري طبقات برجوازية منحدرة من أصول غنية تماما وطبقات أخرى عمالية فقيرة أو شبه فقيرة. كما أن العلاقة التربوية داخل المدارس الجزائرية لا تحكمها – برأينا – طبيعة الانحدار السوسيو – اقتصادي الذي ينتمي إليه التلاميذ. أضف إلى ذلك لم تعمم في المدارس الجزائرية فكرة مدارس خاصة بالطبقات الثرية وأخرى خاصة بالطبقات الفقيرة. فنجد في مدرسة واحدة أبناء الأثرياء وأبناء الفقراء جنبا إلى جنب، على الرغم من ظهور المدارس الخاصة ولكن المسألة لم تتحول لتصبح ظاهرة سوسيولوجية.

مخطط رقم 3

نظرية الصراع[1]



I - 2 - النظريات السوسيولوجية الصغرى:

1 - نظرية الاختلاط التفاضلي لادوين سذرلاند:

تـــرى أن الأفراد يصبحون جانحين من خلال اختلاطهم مع أفراد حاملين للقيم الإجرامية. في مناطق الثقافات الفرعية، تشجع بعض البيئات السلوك غير القانوني بينما لا تـــشجعه بيـــئات أخرى. الأنشطة الإجرامية يتم تعلمها بنفس الطريقة التي يتعلم بها تلك الأنشطة المطيعة للقانون وهي موجهة بصورة عامة نحو نفس الاحتياجات والقيم.

يمكـــن إيجاز المراحل التي تؤدي إلى السلوك المنحرف حسب نظرية **سذرلاند** في التالي:

---

(1) نموذج من إعداد المؤلف.

- يعد السلوك الإجرامي سلوكا مكتسبا أو متعلما، وهذا ينفي فكرة وراثة السلوك الإجرامي.
- يتعلم السلوك الإجرامي من خلال الاختلاط بأشخاص آخرين من خلال عملية اتصال ويتضمن الاتصال بالآخرين المقولة أو المحادثة والإشارات والحركات.
- يتعلم السلوك الإجرامي داخل الجماعات الأولية ذات العلاقة الحميمة، وهذا يقلل من أثر وسائل الاتصال العامة مثل السينما والصحافة والتلفزيون وغيرها.
- عندما يتم تعلم السلوك الإجرامي نجد أن عملية التعلم تتضمن شقين هما:
  - تعلم فن ارتكاب الجريمة الذي قد يكون بسيطا وقد يكون معقدا.
  - تعلم الاتجاهات والدوافع والميول وتعلم تبرير التصرف العدواني والسلوك الجانح.
- عملية التعلم للدوافع والميول تعتمد على الأشخاص المحيطين بالفرد، فإذا كانوا معادين للأنظمة كان التأثير سلبيا، وإذا كانوا غير معادين للأنظمة كان التأثير إيجابياً.
- **ينحرف الشخص** حين تترجح له كفة الآراء التي تحبذ انتهاك القوانين على كفة الآراء التي تحبذ الالتزام بها.
- الاختلاط التفاضلي يختلف حسب التكرار والاستمرار والأسبقية والعمق، وتعني الأسبقية أن الاتصال في المراحل الأولى من حياة الطفل يكون تأثيره أقوى وأدوم من الاتصال في المراحل المتقدمة، حيث تبدو أهمية الأسبقية في حياة الشخص عندما يقف موقف الاختيار بين السلوك السوي والسلوك المنحرف. أما عمق العلاقة فيقصد به عمق العلاقة التي تحتلها الجماعة المؤيدة للإجرام أو المخالفة له عند الشخص المتعلم لهذا السلوك.
- تتضمن عملية تعلم السلوك الإجرامي عن طريق الاتصال بالنماذج الإجرامية كل الآليات التي يتضمنها أي نوع من أنواع التعلم. وهذا يعني أن تعلم

السلوك الإجرامي لا يقف عند حد المحاكاة أو التقليد وإنما يتضمن تكوين الاتجاهات والدوافع والأساليب وفن ارتكاب الجريمة.

- السلوك الإجرامي يعبر عن الحاجات أو القيم ولكن لا يمكن أن يفسر بهذه القيم أو الحاجات، لأن القيم أو الحاجات تصلح لتفسير أصل السلوك لا صفته، وكل سلوك سوي أو غير سوي يعبر عن حاجة أو قيمة عامة[1].

  - يرتبط السلوك المنحرف بمدى توافر الفرص المنحرفة لتحقيق الانحراف[2].

إسقاط النظرية على بحثنا:

تتمثل علاقة هذه النظرية بالمناخ المدرسي السلبي والعنف من مصدر أن **تكرار الاختلاط واستمراريته وشدته وعمقه** تودي كلها إلى اكتساب السلوك العنيف، والذي يؤدي بدوره إلى التأسيس لمناخ مدرسي سلبي من الناحية العلائقية. وهو ما يقود إلى فكرة أن اختلاط الأشخاص لأصدقاء عنيفين سيعمل على انتقال الخبرات العنيفة والخارجة على النظام الاجتماعي لهم.

وهو ما يعني – في مجال المناخ المدرسي السلبي، أن التلاميذ الذين يختلطون بشكل متكرر، ومستمر، وبشدة وعمق لزملاء أو معارف عنيفين فإنهم سيصبحون – لا محالة – عنيفين مما يوصل لديهم سلوكيات خارجة عن قواعد النظام المدرسي، وهو ما سيفرز مناخا مدرسيا متوترا وسلبيا.

نقد:

هذه النظرية تعبر عن نوع من الحتمية: كل شخص يخالط شخصاً منحرفاً سيؤول به الأمر إلى أن يكون مثله. قد يؤثر فعلا الشخص العنيف على الآخرين ولكن درجة التأثير تختلف من فرد إلى آخر وطبعا تتدخل فيها العديد من العوامل النفسية، الاجتماعية، الثقافية وعوامل التنشئة الاجتماعية والدينية... الخ.

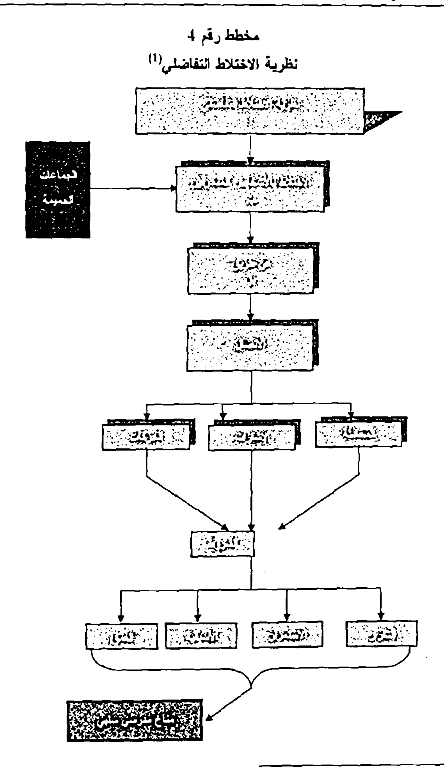
---

(1) ورد في: عبد الله بن عبد العزيز اليوسف، الأنساق الاجتماعية ودورها في مقاومة الإرهاب والتطرف. جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض، 2006، ص ص (56 – 57).

(2) ريلنز شان وفرانك ويليامس مرجع سبق ذكره، ص 188.

مخطط رقم 4

نظرية الاختلاط التفاضلي[1]



(1) نموذج من إعداد المؤلف.

2 - نظرية الوصم:

واحـــدة مـــن أهـــم النظريات في فهم الإجرام أوجدها "هوارد بيكر". ترى النظرية أنه لا يوجد فعل منحرف وآخر طبيعي وإنما يحدد الناس الذين هم في مواقع القـــوة والـــسلطة مـــا هو منحرف وما هو غير ذلك. عندما يوصم الشخص بأنه منحـــرف بعـــد انحراف الأول، فإنه سيقبل الوصمة، وهو ما سيقود إلى انحراف ثانوي.

- حـــسب هـــذه النظرية فإن أهم مكونات عملية تكوين السلوك الانحرافي هو الخبرة الناشئة لدى الشخص بعد القبض عليه وما يتعرض له من عملية وصمه بوصـــمة الانحـــراف بما يجعلها العلامة الفارقة لدى الشخص والتي تمثل المقام الأول فوق كل الصفات الأخرى التي يحتلها الفرد في مجتمعه[1].

يمكننا إبراز أهم نقاط هذه النظرية كما يلي:

- يتمـــثل الانحراف في نوعية رد الفعل، ولا يرجع إلى جوهر السلوك ذاته فإذا لم يكن هناك رد فعل فليس هناك انحراف.
- تكـــون عملية رد الفعل والوصم أكثر احتمالا عندما يكون الموصوم من فئات المجـــتمع التي لا تمتلك قوة اجتماعية مؤثرة وبالتالي فإن الانحراف يصبح أكثر شيوعا بين الأفراد والأقل قوة في المجتمع.
- ينظـــر المشاهدون إلى الفرد - بمجرد وصمة - باعتباره يتصرف على ضوء ما وصـــم به فالشخص الموصوم على أنه مجرم ينظر إليه بالدرجة الأولى على أنه مجرم مع تجاهل السمات الأخرى التي يتسم بها[2].

وتقسم هذه النظرية الانحراف إلى قسمين:

الأول: الانحراف المستور، وهو الانحراف الذي يرتكبه الأفراد غالباً في فترة ما مـــن فترات حياتهم، ويبقى مستوراً دون أن يكتشفه أحد. فقد يسرق الطفل مالاً مـــن أبيه، ولكنه يتحول بعد البلوغ إلى فرد مستقيم في حياته الاجتماعية اللاحقة.

---

(1) ريلنز شان وفرانك ويليامس، مرجع سبق ذكره، ص 135.

(2) ورد في: عبد الله بن عبد العزيز اليوسف، مرجع سبق ذكره، 54.

وقـــد يـــتحايل فرد ثري مرة واحدة عن دفع الضريبة، ولكن سلوكه العام سلوك مقـــبول مـــن الناحية الاجتماعية. وقد يحدّث الفرد نفسه بانحراف فكري، ولكنه سرعان ما يعود إلى رشده ويبقى سلوكه الاجتماعي مستقيماً.

الـــثاني: الانحـــراف غير المستور. فعندما يُتّهم نفس هؤلاء الأفراد بالانحراف علنياً، يتبدل الوضع النفسي والاجتماعي للمتهمين تبدلاً جذرياً. فإذا ألصقت تهمة الـــسرقة بالشخص الأول مثلاً، وتهمة التحايل بالثاني، وتهمة الزندقة بالثالث، شعر هؤلاء الأفراد بالإهانة والذل، لأن الآثار المترتبة على انحرافهم تعني:

أولا: إنزال العقوبات التي أقرها النظام الاجتماعي بهم،

ثانياً: افتضاح أمرهم أمام الناس،

ثالثاً: انعكاس ذلك الافتضاح على معاملة بقية الأفراد لهم؛

ولـــذلك فـــان الصفات القاسية التي يستخدمها النظام ضدهم كصفات السرقة والاحتيال والزندقة إنما وضعها في الواقع، النظام الاجتماعي والسياسي وألصقها بهؤلاء الأفراد. وهذا الإلصاق هو الذي يعرّف المجتمع الكبير بانحراف الأفراد عن النظام المتفق علـــيه بـــين الناس. وعلى نفس الأساس يتصرف المنحرف بقبوله التعريف الاجتماعي ورضـــوخه للعقـــوبة الصادرة بحقه. ولو كان المجتمع لا يعترف بهذا الإلصاق لما أصبح المنحرف منحرفاً، ولما قبل المنحرف بالعقوبة الصادرة بحقه ولاعتبرها إجحافا.

إسقاط النظرية على بحثنا:

يُعـــرف العنف المدرسي حسب هذه النظرية بالصفات التي تلصق بالتلميذ الذي يعـــرف بأنـــه كذلك عند الجماعة التربوية. فالتلميذ الذي يقوم بالعنف - بأشكاله - ولكن لم يتم إلصاق "تهمة"العنف عليه فهو ليس كذلك. وعلى العكس قد يقوم تلميذ بـــسلوك جد بسيط - يقرأ على أنه عنيف ومخالف للأنظمة التربوية ويسجل في دفتره الدراسي - يجعل من أي سلوك سيقوم به بعد ذلك سينظر إليه دائما بعين الريبة وسيتم وصـــمه مباشرة بأنه سلوك منحرف. وبالتالي سيحّمل الشخص بثقافة مضادة للمناخ المدرســـي الإيجابـــــي، وهو ما سيؤثر - في النهاية - على الوسط التربوي والمدرسي الذي سيُشحن بحالة من اللاسلم والهدوء، أي حالة يسودها مناخٌ مدرسي سلبـــي.

نقد:

علـى الـرغم من أن هذه النظرية حاولت أن تقدم صورة أصيلة فيما يتعلق بعمليـة الوصـم التي يتعرض لها الأشخاص في المجتمع - والتي قد تكون خاطئة - حـتى وإن كانوا مظلومين، إلا أنها لم تستطع أن تفسر الأفعال العنيفة التي يقوم بها فعلا الأفراد العنيفين والعوامل التي أدت بهم إلى القيام بذلك.

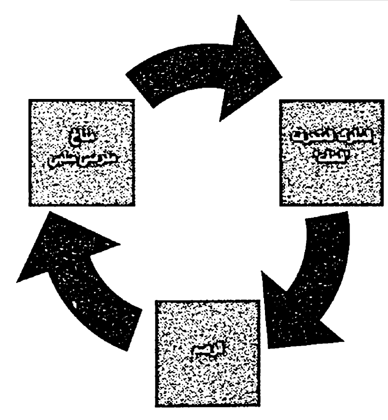
فالاكـتفاء بالقول - بالمطلق - أن كل سلوك منحرف ما هو إلا النتيجة التي جعلته يكون كذلك في نظر المجتمع، يختزل كثيرا محاولة فهم العوامل المؤدية للعنف. وبالتالي يعوق فهم مكونات المناخ المدرسي السلبـي داخل المدارس.

مخطط رقم 5

نظرية الوصم[1]

---

(1) نموذج من إعداد المؤلف.



3 - نظرية الضبط الاجتماعي:

تفترض هذه النظرية أن الجريمة تحدث نتيجة لعدم التوازن بين الدوافع نحو النشاط الإجرامي والضوابط الاجتماعية أو المادية التي تعمل على ردع تلك الدوافع. يرى "ترافس هيرش" أن هناك أربعة أنواع من الروابط التي تربط الناس بالمجتمع والسلوك الممتثل للقانون وهي: الانتماء، الاعتقاد، الالتزام والمشاركة.

يرى منظرو الضبط الاجتماعي، أنه بدلاً من تغيير المجرم فإن السياسة الأفضل هي اتباع إجراءات عملية للحد من مقدرة المجرم على ارتكاب الجريمة. أحد هذه الإجراءات أو التقنيات ما عرف بـ "تصعيب الهدف" أي جعله صعب المنال للمجرم. تعمل هذه التقنية على جعل حدوث الجريمة أمراً صعباً من خلال التدخل المباشر في "مواضع الجريمة"(1).

---

(1) الامتثال، الانحراف والجريمة، ورد في موقع الانترنيت: http://omar.socialindex.net/intro7.html فحص في 15 جويلية 2008.

تـــدخل نظـــرية الضبط الاجتماعي ضمن النظريات الوضعية، كما أنها تعتبر نظـــرية ضـــيقة باعتبار تركيزها على القضايا المتعلقة بأسباب الانحراف أكثر من اهتمامها بتحليل البناء الاجتماعي.

وتبرز أهم النقاط الأساسية لهذه النظرية في:

- يخلـــق المجتمع مجموعة من القواعد التنظيمية التي تحدد للأفراد المجالات المقبولة وغير المقبولة بين أنماط السلوك الاجتماعية.
- تعتبر التنشئة الاجتماعية أهم الأدوات التي يضعها المجتمع لتحقيق أهدافه الضبطية.
- عندما تصاب أدوات الضبط بالضعف يصبح سلوك الأفراد أقرب إلى الانحراف منه إلى التوافق[1].

وتعتقد نظرية الضبط الاجتماعي أن الانحراف ظاهرة ناتجة عن فشل السيطرة الاجتماعـــية على الأفراد. فتبدأ بطرح رأيها عبر تساؤل غير معهود قائلة: كيف لا ينحرف الأفراد، وأمام أعينهم كل هذه المغريات؟ فالانحراف إذا، مكافأة اجتماعية يحـــصل عليها المنحرف مهما كان نوع انحرافه. والأصل – حسب هذه النظرية – أن الـــسلوك المعتدل للأفراد في النظام الاجتماعي إنما ينشأ من سيطرة المجتمع، عن طريق القانون، على تعاملهم مع الآخرين. ولكن لو أُلغي القانون الهادف إلى تنظيم حياة الناس، لما حصل ذلك الاعتدال الاجتماعي في السلوك، ولانحرف أفراد المجتمع بسبب الرغبات والشهوات الشخصية.

وتعتمد هذه النظرية على تجارب إميل دوركايم أيضا، الذي آمن بأن الانحراف يتناســـب عكـــسياً مـــع العلاقة الاجتماعية بين الأفراد، فالمجتمع المتماسك رَحمياً يتـــضاءل فـــيه الانحـــراف، على عكس المجتمع المنحل. ويثبت ذلك انتشار نسب الانتحار في المجتمعات التي لا تقيم لصلة الرحم وزناً أو التي لا تهتم بعلاقات القربى والعـــشيرة. وعلى هذا الأساس بنى رواد هذه النظرية رأيهم القائل بان أفراد المجتمع المتماســـك من ناحية العلاقات الرَّحمية والإنسانية أكثر طاعةً للقانون وأكثر اتباعاً للقيم التي يؤمن بها من أفراد المجتمع المتحلل في علاقات أفراده الاجتماعية.

---

(1) المرجع السابق نفسه.

ويـــرى روّاد هذه النظرية، انه من أجل منع الانحراف الاجتماعي بين الأفراد لابد من اجتماع أربعة عناصر مهمة هي:

1. الـــرحم والقـــرابة: حيث أن شعور الناس بصلاتهم الاجتماعية المتينة يقلل من فـــرص انحرافهم. فالفرد يشعر بالمسؤولية الأخلاقية والإلزام العاطفي في أغلب الأحـــيان، تجـــاه عائلـــته وأصدقائه وعشيرته. وهذه المسؤولية حكمها حكم القانون الاجتماعي في المجتمعات الإنسانية، فأي خرق لهذه القوانين الاجتماعية يؤدي إلى عزل الفرد المنتهك لحرمتها، عزلاً اجتماعياً. وذلك العزل يعدُّ عقوبة شخـــصية رادعـــة، لأن المقاطعة الاجتماعية عقوبة قاهرة ضد المنحرف. أما الأفـــراد الـــذين لا تـــربطهم صلة رحم أو قرابة بالآخرين، فهم أقل اكتراثاً للمخاطر التي يترتب عليها ارتكاب الجرم أو الجناية، لأن السرقة مثلاً لا تعرّض التـــزاماتهم الاجتماعية للخطر، فإنهم منذ البدء لا يلزمون أنفسهم بالالتزامات الشخصية المعهودة بين الأفراد.
2. الانـــشغال الاجتماعـــي: وهـــو انغماس الفرد في نشاطات اجتماعية سليمة تـــستهلك طاقـــته الفكرية والجسدية، كالخطابة، والكتابة، والرياضة، والعمل الخيري. وهذا الانشغال يقلل من فرص الانحراف. أما الأفراد الذين لا يملكون عملاً أو هوايةً تستوعب أوقاتهم، فغالباً ما تنفتح لهم أبواب الانحراف.
3. الالتـــزام والمـــتعلقات: وهو استثمار الأفراد أموالهم عن طريق تملك العقارات واســـتثمار المنافع والمصالح التجارية. ولا شك أن مصلحة هؤلاء الأفراد المالية والتجارية تقتضي منهم دعم القانون والنظام الاجتماعي. أما الذين لا يملكون داراً أو عقاراً أو لا يستثمرون في المجتمع أموالهم ولا أولادهم، فإنهم معرضون للانحراف أكثر من غيرهم.
4. الاعـــتقاد: وهـــو أن الأديان عموماً تدعو معتنقيها إلى الالتزام بالقيم والمبادئ الخلقـــية فالمؤمنون بالأديان السماوية يحرّمون على أنفسهم سرقة أموال الغير، لأن تلك الأديان تأمرهم بالتكسب الشرعي الحلال، وبذلك تضمن لهم معيشة كـــريمة. ويقوم الدين أيضا بتهذيب السلوك الشخصي للناس في كل مجالات الحياة الاجتماعية.

وبالجملة، فان الأفراد الذين تربطهم الأواصر الاجتماعية المتينة، وينغمسون في أعمالهم ونشاطاتهم ويستثمرون في المجتمع أموالهم وأولادهم ويطبقون بكل إيمان أحكام دينهم، تتضاءل عندهم فرص الانحراف الاجتماعي، وتزداد من خلال سلوكهم فرص الاستقرار والثبات على الخط الاجتماعي السليم[1].

إسقاط النظرية على بحثنا:

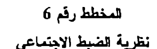
كلما عملت أدوات الضبط الاجتماعي (عن طريق التنشئة وعن طريق القوة) في المدرسة كلما ابتعد التلميذ عن استخدام العنف وساير الأنظمة والقواعد الاجتماعية. وهكذا، ففعالية أنماط الضبط الاجتماعي داخل المؤسسات الاجتماعية تنعكس إيجابياً على حالة من التوازن والهدوء والسلم داخل المؤسسة التربوية مما يخلق مناخا مدرسيا إيجابياً. وعلى العكس، في حالة أصاب الوهن تلك الأدوات فإن مناخا سلبيا سيسود العلاقات التربوية.

نقد:

على الرغم من أن هذه النظرية مكنت من توضيح المجالات التي يشتغل فيها الانحراف من ناحية مستويات تدخل وفعالية الضبط الاجتماعي – والمدرسي – إلا أننا نلاحظ أن هذه النظرية لم تستطع أن توضح دوافع سلوك الشخص للانحراف – التلميذ للعنف – على الرغم من أنه قد يكون متمثلا بشكل جيد لثقافة المجتمع. وفي نفس الوقت لنفترض أن تلك القواعد الاجتماعية والمدرسية، كانت في لحظة زمنية ما ظالمة وغير عادلة في تطبيق القوانين والأنظمة ألا تصبح في حد ذاتها مثيرة للعنف. تبقى هذه النظرية واحدية التفسير أي لم تحاول أن ترى للانحراف ضمن زوايا متعددة وحصرته في زاوية واحدة.

---

(1) ورد في موقع الانترنيت: http://www.al-aaraji.com/deviation_4_a.htm فحص في 20 جوان 2008.



المخطط رقم 6

نظرية الضبط الاجتماعي

مناخ مدرسي سلبي

مناخ مدرسي إيجابي

4 – نظرية الثقافة الخاصة:

تـــدخل هذه النظرية ضمن الاتجاه الوضعي السوسيولوجي، حيث أن "اهتمام النظـــرية كان يسعى إلى تفسير أشكال معينة من السلوك، وقد تم ذلك من خلال صياغة مفهوم الثقافة الخاصة لفهم هذه الأنماط السلوكية"(1).

---

(1) ريلنز شان وفرانك ويليامس، مرجع سبق ذكره، ص ص (185 – 186).

ويمكننا تلخيص أهم ما جاءت به هذه النظريات في النقاط التالية:

- يعتمد المجتمع على مجموعة من القيم على حساب أخرى.
- هـــذه القيم تحدد مجموعة من الأهداف يستطيع الفرد من خلالها الحصول على مركز اجتماعي معين مما يضفي على تلك الأهداف المشروعية.
- تتحقق الوسائل المجسدة لتلك الأهداف - بشكل عام - للطبقة الوسطى دون الطبقة الدنيا.
- باعتـــبار نقـــص الفرص أمام أفراد الطبقة العاملة لتحقيق أهدافها فإن المدرسة تنظر إليهم بشكل سلبـــي مما يصيبهم بالإحباط.
- عدم تحقيق أهداف الأفراد يؤدي إلى تمردهم وثورتهم ضد قيم الطبقة الوسطى.
- تؤدي القيم المتشكلة عند الطبقة العاملة - مع الزمن - إلى بروز قيم خاصة بها تواجه بها قيم الطبقة الوسطى.
- هذه القيم سيتم نقلها من جيل إلى آخر مما سيشكل ثقافة خاصة جانحة.

إسقاط النظرية على بحثنا:

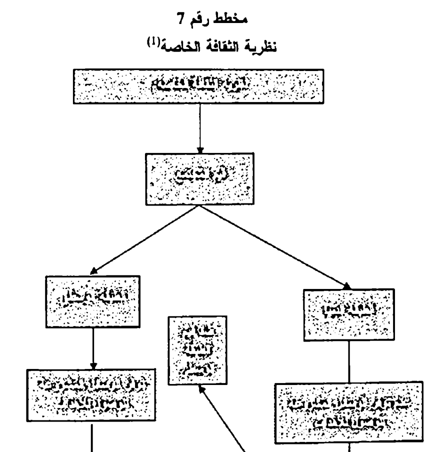
تفترض هذه النظرية وجود طبقية واضحة داخل المجتمع، هذه الطبقية تشكل حتمـــية مطلقـــة لا يمكـــن للفـــرد أن ينجو منها. وأن التلميذ المنحدر من "طبقة دنـــيا"وفقـــيرة ستتشكل لديه ثقافة خاصة جانحة وبالتالي فإن سلوكه - حتما - سيتجه نحو العنف في المدرسة. أما التلميذ المنحدر من الطبقة المتوسطة فإنه ينعم في الـــسلم والـــتوافق لأن المجـــتمع المدرسي وفر له الوسائل المشروعة التي تمكنه من النجاح.

نقد:

إن الفكـــرة الحتمـــية في هذه النظرية تجعل التصنيف المسبق للتلاميذ العنيفين والتلاميذ المتوافقين مع القوانين واللوائح المدرسية، أي المسالمين، سيؤدي إلى عملية وصـــم مـــسبقة للـــصنفين. وهو ما سيدفع بالفاعلين التربويين من أساتذة وإدارة بـــالحكم المطلـــق على سلوك التلميذ تبعا لانحداره الاجتماعي من طبقة أو أخرى. وهو ما سيخلق لدى التلاميذ ثقافات خاصة متباينة.

مخطط رقم 7

نظرية الثقافة الخاصة[1]



والأمـــر كذلك، فإن التلاميذ المنحدرين من الطبقات الدنيا سيخلقون - حتما - ثقافـــة فرعية عنيفة تؤدي إلى مناخ مدرسي سلبـــي. أما أبناء الطبقة المتوسطة فإن تكيفهم مع المؤسسة المدرسية سيجعلهم مسالمين، مما يدفع إلى ظهور مناخ مدرسي

(1) نموذج من إعداد المؤلف.

إيجابـــــي. إن هـــذه النظرية تفترض اللاعدالة في طبيعة المناخ المدرسي، والناتجة بدورها من اللاعدالة في المناخ الاجتماعي.

5 - نظرية التعلم في العنف:

تقوم نظرية التعلم على أساس أن الإنسان يتعلم العنف من المجتمع سواء كان ذلك في الحياة اليومية في الأسرة، أو المدرسة، أو الطريق، أو وسائل الإعلام(1).

تدخل هذه النظرية ضمن النظريات الوضعية كما أنها ضيقة النطاق وتبرز أهم مقولاتها في:

"يتـــضمن ســـلوك التعلم مفهومين هما التدعيم والعقاب، ويزيد التدعيم من تكـــرار الـــسلوك، بينما يقلل العقاب من تكراره. يتم تعلم السلوك المنحرف من خلال التدعيم المادي والاجتماعي تماما مثل أي سلوك آخر.

السلوك الإجرامي هو ذلك السلوك الذي يتم تدعيمه بصور متباينة من خلال المبررات الاجتماعية والمكافآت المادية في بيئة الثقافة الخاصة للفرد"(2).

إسقاط النظرية على بحثنا:

تـــنطلق هذه النظرية من فكرة أن مخالطة الشخص لفئة منحرفة ستجعله يتعلم آليات العنف والانحراف. وهو ما يفترض أن التلميذ سوف يتعلم العنف من خلال رؤيـــته ومعاشرته الدائمة لزملائه التلاميذ العنيفين والمتعودين على مخالفة التعليمات المدرسية. أو من الأسرة التي تشهد مشكلات اجتماعية - كالطلاق مثلا - وحتى من الإعلام الذي يبث صورا عنيفة.

نقد:

قد تؤثر عملية معاشرة التلميذ لزملائه العنيفين من خلال إغرائه بسلوك نفس الأفعـــال أو كرد فعل عن مشكلات داخل أسرته - والتي تختلف في الحدة وفي

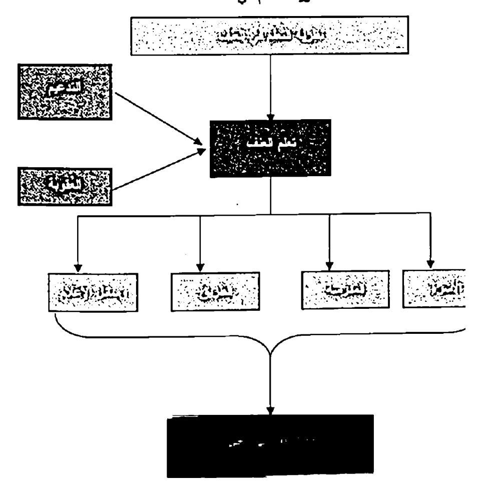
---

(1) عـــباس أبو شامة عبد المحمود، **جرائم العنف وأساليب مواجهتها في الدول العربية**، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، ط1. الرياض، 2003، ص29.

(2) ريلنز شان وفرانك ويليامس، مرجع سبق ذكره، ص 20.

مخطط رقم 8

نظرية التعلم في العنف[1]



الـــزمن –، أو من مشاهد العنف التي أصبحت تطبع الإعلام الحديث. لكن هذا لا يؤدي – حتما – إلى قيامه بنفس السلوكيات. وحتى وإن بدأ في بعض السلوكيات قد يرجع عنها في اللحظة المناسبة قبل أن يكتسب ثقافة العنف. فالتلميذ الذي لديه ثقافـــة ســـلم ورثها عن أهله أو من مجتمعه ستضمن له "مناعة" أمام السلوكيات المنحرفة.

(1) نموذج من إعداد المؤلف.

6 - نظرية اللامعيارية:

تعني انعدام قواعد ومعايير السلوك الواضحة وتعتبر من أبرز إسهامات عالم الاجتماع الفرنسي إميل دوركايم. قام "روبرت ميرتون" بتعديلها لتشير إلى التوتر الذي يوضع على سلوك الفرد عندما تتناقض القواعد الاجتماعية (أن تصير غنياً مثلاً) مع الواقع الاجتماعي (كون أنك فقيرٌ). حدد ميرتون خمسة أنواع من ردود الفعل نحو هذا التناقض هي: الامتثال، الاختراع، الطقوسية، الانسحاب والثورة[1].

استخدم دوركايم هذا المصطلح للإشارة إلى حالة من الصراع بين الرغبة في إشباع الاحتياجات الأساسية للفرد وبين الوسائل المتاحة لإشباع تلك الاحتياجات.

وقد أشار دوركايم إلى حالة من اللامعيارية الأخلاقية باعتبارها أنومية فعندما يفتقر المجتمع إلى مجموعة من المعايير التي تحدد له الأنماط السلوكية الطبيعية والواجب إتباعها، يصبح يعيش حالة من اللامعيارية الأخلاقية أي فقدان المعايير الأخلاقية.

يقول دوركايم:

"يوجد داخل كل جماعة ميل جمعي إلى السلوك التوافقي، وهذا الميل يخص الجماعة ككل، ومصدره ميل كل فرد أكثر من كونه نتيجة له. ويتشكل هذا الميل الجمعي من تيارات الأنانية أو الغيرية، أو الأنومية التي تنتشر في المجتمع. إن مثل هذه الاتجاهات في الكيان الاجتماعي تؤثر في الأفراد، ومن ثم تدفعهم إلى الانتحار"[2].

أما روبرت ميرتون فيرى"أن الصور المختلفة للسلوك المنحرف تنجم عن التفاوت أو عدم القدرة على تحقيق الأهداف بالوسائل المشروعة ".

---

(1) الامتثال، الانحراف والجريمة، ورد في موقع الانترنيت: http://omar.socialindex.net/intro7.html فحص في 3 جويلية 2008.

(2) ريلنز شان وفرانك ويليامس، مرجع سبق ذكره، ص 13.

ويمكن تلخيص أهم مقولات هذه النظرية كما يلي:

- معظم أفراد المجتمع يشاركون في نسق شائع من القيم.
- هذا النسق العام من القيم يعلمنا ما هي الأشياء التي يجب أن نكافح من أجلها (الأهداف الثقافية)وكذلك أكثر الطرق ملائمة (الوسائل المجتمعية)لتحقيق هذه الأهداف
- إذا لم تكـــن الأهداف الثقافية والوسائل الاجتماعية متاحة بصورة عادلة فإن ذلك سيؤدي إلى خلق موقف يتسم بالأنومية.
- في المجـــتمع المفكك أو المضطرب توجد درجات متباينة من حيث مدى توافر هـــذه الأهـــداف والوسائل، وهكذا فإن الوسائل موزعة بصورة غير عادلة في ذلك المجتمع المفكك.
- بعـــض المجـــتمعات مـــثل الـــولايات المتحدة الأمريكية تركز بصورة أقوى علـــى أهـــداف معينة للنجاح، ويترتب عن ذلك في المجتمع سيئ التنظيم وجـــود حالة من الكفاح والنضال من أجل تحقيق هذه الأهداف، دون أن يـــصاحب ذلك توزيع عادل لسبل تحقيق هذه الأهداف بين فئات المجتمع المختلفة.

إسقاط النظرية على بحثنا:

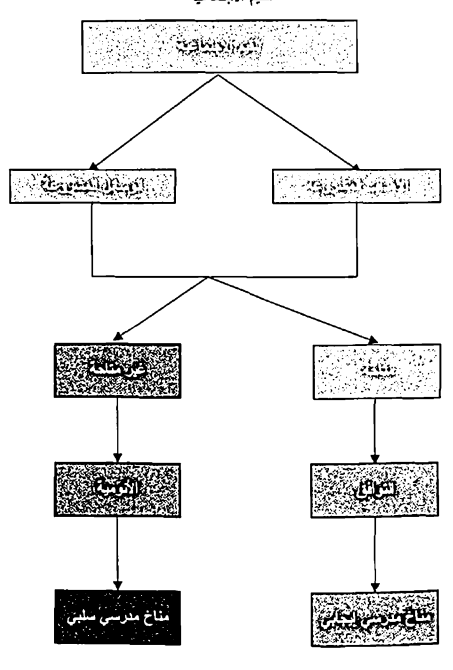
إذا لم يـــستطع التلمـــيذ الوصول إلى تحقيق نجاح بطرق مشروعة ومحدد في الأنظمـــة المدرسية فإنه سينحرف لامحالة وسيقوم بسلوكيات عنيفة. على العكس فـــإن حالـــة السلم التي سيبرزها في سلوكياته المدرسية تتأتى من خلال توافر تلك الوسائل في بيئته المدرسية.

نقد:

تفترض هذه النظرية أن التناقض الحاصل مابين الأهداف المشروعة التي وضعها المجتمع كقواعد موجهة للسلوك - والنسق التعليمي كجزء من المجتمع - والوسائل غـــير المشروعة التي توفرها للشخص هي التي تؤدي به - وبالتلميذ - إلى السلوك المنحرف - العنيف - والعكس صحيح.

مخطط رقم 9

القيم الاجتماعية[1]



(1) نموذج من إعداد المؤلف.

إن هــذه النظرية مهمة في بحثنا باعتبارها تبين أن التلميذ العنيف هو الذي أراد أن يتـبع اللوائح المدرسية والأهداف التي وضعتها المدرسة لكنه لم يستطع النجاح. أي أنها لم توفـر له الوسائل المشروعة لكي ينجح. لكن ما يمكننا أن نقدمه كنقد لهذه النظرية هـو الوضعية التي يوجد عليها التلميذ العنيف في حد ذاته: هل يمكننا إرجاع عنفه - فقـط - لأنه لم يجد وسائل مشروعة لتحقيق أهدافه؟ فقد تكون أهدافه - من المنطلق - مخالفة لأهداف المجتمع المدرسي وبالتالي لا دخل للمؤسسة التربوية في انحرافه!

ثم لا يمكنـنا بأي حال أن نرجع العنف - فقط - لهذا التفسير، فالعنف - في مقابـل السلم - حالة معقدة تحتاج إلى تقديم العديد من المداخل لتفسيره. وهكذا وحتى إن أخذنا بهذه النظرية فإنه لا يمكننا أن نغفل عوامل أخرى.

7 - نظرية الانحراف:

حاولـت هـذه النظرية التوفيق بين مدرستين متناقضتين في مجال الجريمة هما المدرسة الكلاسيكية التي تعتقد بالحرية المطلقة والمدرسة الوضعية التي تؤمن بالجبرية في مجال السلوك الإنساني والاجتماعي. من أهم مقولاتها في مجال الانحراف:

- إن الطفـل المنحرف ليس حرا بصفة تامة وليس مجبرا بحتمية مطلقة ولكنه يقع في منطقة وسط بين قطبين متعارضين.
- يتأثر الطفل بموقفين متناقضين هما احترام القانون أو كسره.
- هـذا يعـني أن الطفل المنحرف ينجرف نحو الانحراف أو يعتدل نحو السلوك السوي حسب تيار الضبط الاجتماعي الذي يتعرض له.
- حـين تضعف فاعلية أدوات الضبط الاجتماعي في المجتمع الكبير تبدأ ثقافة سفلية في الظهور كبديل ثقافي يتضمن معايير خاطئة تشجع على مخالفة القانون.
- الأطفـال المنحـرفون لا يقوِّمون سلوكهم المنحرف باعتباره سلوكا سيئا بل يقومون بعملية تحييد خاصة لتبرير مسؤوليتهم عن ذلك السلوك.
- يـتعلم الأطفـال على علمية تبرير سلوكهم المنحرف من الراشدين، ويعتمد التبرير على:

- فن إنكار المسؤولية، عن طريق الاعتراف بأن جميع من يعيشون من حولهم وفي مجـال بيئـتهم هـم من الأطفال الذين يعانون من تفكك أسري

كحالتهم وألا مجال أمامهم سوى أن يصبحوا أطفالا جانحين.

- فـــن إنكار الضرر، وهنا يبرر المراهق الصغير تهمة إيقاع الضرر بالآخرين، وذلك لأن الهروب من البيت أو المدرسة أو استعمال المخدرات لا تضر أحدا سواهم.
- إنكار الضحية، عدم وجود صاحب المحل يسهل السرقة أو قد يلقي بعضهم اللـــوم على الضحية في الجريمة، التي يرتكبونها، إذ أن مسؤولية الضحية في نشوء الفعل الإجرامي لا تقل أحيانا عن مسؤوليتهم أنفسهم – هم أنفسهم – بشكل أو بآخر.
- اتهام المجتمع، حيث يلقي المنحرف اللوم على المجتمع لفساده.
- إظهار الولاء لسلطة عليا، حيث يبرر المنحرف جناحه بمطلب الولاء لمعايير وقيم العصبة التي ينتمي إليها أو قد يكون الفعل المنحرف موجها لنصرة صديق.

هـــذه المبررات يسقوها المنحرف لتبرير سلوكه وبالتالي إلى تحميل المسؤولية للآخرين. فهو إذ ذاك يعتبر نفسه ضحية وليس مذنبا.

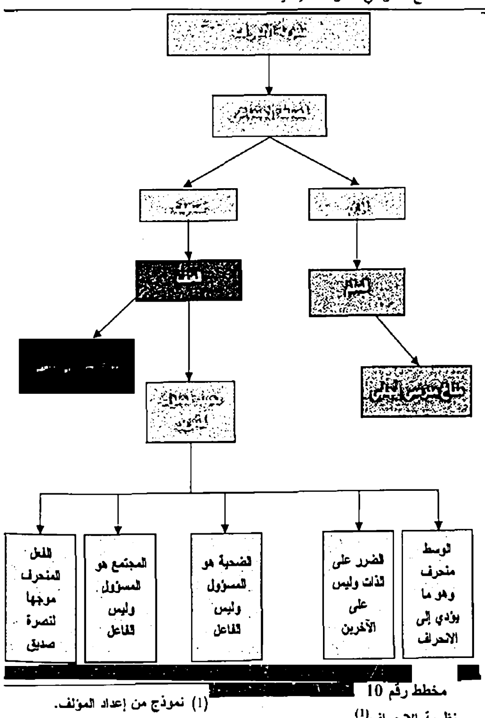
إسقاط النظرية على بحثنا:

يعتبر التلميذ العنيف نفسه ضحية ويبرر سلوكه بأن مجتمعه ككل، ومدرسته على الخصوص هي التي دفعته دفعا إلى القيام بالسلوك المنحرف، فهو يشبه الدفاع عن النفس أمام اللاعدالة والظلم.

نقد:

اســـتطاعت هذه النظرية أن تقدم تفسيرا للعنف من وجهة نظر الفاعل ذاته. أي تحمـــيل المسؤولية للفاعل وليس إلى الأنساق الاجتماعية والتربوية. فالتلميذ مدان لأنه قدم إلى نفسه مبررات السلوك العنيف و لم يستطع أن يتجنبه والتوافق مع مجتمعه.

غـــير أننا نرى بأن هذه النظرية اعتمدت هي أيضا تفسيرا أحاديا، فقد يصلح هـــذا التفسير عن بعض التلاميذ الذين يتجهون إلى العنف ثم يسقطون النتائج على المجتمع، ولكن هناك أيضا من يقوم بالعنف لأنه فعلا ضحية وأن سلوكه هذا ما هو إلا رد فعـــل عـــن فعل. وجب دراسته وفهمه وتفسيره ضمن المعطيات الداخلية للمدرسة، والمعطيات الخارجية للمجتمع ككل.



مخطط رقم 10

نظرية الانجراف[1]

(1) نموذج من إعداد المؤلف.

8 - نظرية كلاورد وأوهلين:

حاول كلا من كلاورد وأوهلين - في نظريتهما - أن يجدا تأليفا بين اتجاهين في تفسير الجريمة:

1. نظرية الأنومي التي تهتم بتحديد المصادر الاجتماعية للانحراف.
2. نظرية المخالطة الفارقة التي تهتم بانتقال أسلوب الحياة الإجرامية إلى الأفراد والجماعات خلال عملية التعلم ومعاشرة الجماعات الإجرامية.

وتتمثل إضافتهما في مقولة "بناء الفرصة". حيث يرى الباحثان أنّه إذا كانت نظرية الانوميا تهتم بالضغوط التي تدفع إلى الانحراف من خلال التلاقي بين الأهداف التي يضعها المجتمع والوسائل المشروعة غير العادلة التوزيع، فإن الباحثان يعتقدان بضرورة إضافة عنصر آخر مفسر بحيث أن الجماعات التي تحقق أهدافها بطرق غير مشروعة تحكمه اعتبارات يمثلها البناء الاجتماعي تتمثل أساسا في التفاوت في وجود الفرص الميسرة لتحقيق تلك الأهداف غير المشروعة[1].

إسقاط النظرية على بحثنا:

يتحقق عنف التلميذ في حالة وجود وسط يمكن من ظهور هذه السلوكيات، وعلى العكس تظهر حالة السلم في حالة أن الوسط يمنع من ظهور سلوكيات العنف. وهكذا، فالتلميذ العنيف استطاع أن يداوم على فعله لأنّ الوسط المدرسي والوسط الاجتماعي مكناه من ذلك.

نقاش:

تعتبر هذه النظرية مهمة لأنها استطاعت أن تدمج بعدين أساسين هما الفرصة المواتية وحالة الانوميا.

---

(1) ورد في: عبد الله بن عبد العزيز اليوسف، **الأنساق الاجتماعية ودورها في مقاومة الإرهاب والتطرف**. جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض، 2006، ص 48.

مخطط رقم 11

نظرية كلاورد وأوهلين[1]

مناخ إيجابي

مناخ سلبي

(1) نموذج من إعداد المؤلف.

9 - نظرية التفكك الاجتماعي:

استمدت هذه النظرية مقولاتها من النظرية الإيكولوجيا الإنسانية التي طورها بارك وبرجس لدراسة البيئة الحضرية. لقد فسر هذا الاتجاه الأبعاد الاجتماعية لمفهوم التفكك تفسيرا عمرانيا، إذ جعل هذه الأبعاد نتيجة تمر بها المدينة.

تتمثل أهم مقولات هذه النظرية فيما يتعلق بالانحراف فيمايلي:

- السلوك المنحرف يتم نتيجة ارتباط المنحرف بأوضاع معينة تنشأ نتيجة لعملية نمو المدينة.
- تعتقد هذه النظرية أن عوامل مثل الظروف السكنية السيئة والازدحام وانخفاض مستويات المعيشة والصراعات الاجتماعية والسلالية هي أمراض تعكس نمط الحياة في الجماعة المحلية أكثر من كونها عوامل تسهم إسهاما مباشرا في في الجريمة والانحراف.
- يرى رواد هذه النظرية أن حتى الأسر المفككة والعصابات الجانحة اللتين يعتقد في الغالب أنهما من العوامل الأساسية للانحراف إنما تعكسان صوراً لما هي عليه الأوضاع في المجتمع المحلي.

إسقاط النظرية على بحثنا:

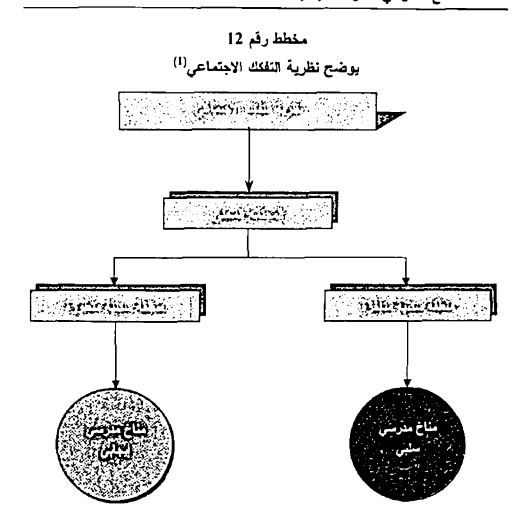
إذا أسقطنا هذه النظرية على بحثنا فإننا نذهب إلى أن تفسير العنف المدرسي يرجع إلى البيئة لإيكولوجية للمدينة التي توجد فيها المدرسة. أي أن مناطق انحدار التلاميذ العنيفين تكون حتما من أحياء ومدن فقيرة ومتخلفة اقتصاديا واجتماعيا.

نقاش:

ليس كل منحدر من بيئة فقيرة أو متخلفة اقتصاديا أصبح عنيفا، على الرغم من أن تفسير المناخ المدرسي السلبي في جانبه قد يرد إلى الوضعية السكنية للأهل. كما أنه ليس بالشرط أن يسود المناخ المدرسي الإيجابي المدارس الموجودة في المناطق الحضرية المتطورة.

مخطط رقم 12

يوضح نظرية التفكك الاجتماعي[1]



نقاش عام:

مـــثلت النظريات السوسيولوجية العامة والخاصة في مجال الانحراف إضافات مهمـــة في مجال محاولات العلماء فهم وتفسير السلوك المنحرف. ولقد انطلقت كل مقاربـــة من زاوية معينة بنت عليها افتراضاتها ومقولاتها الرئيسية. وعلى الرغم من أهمـــية كل واحدة منها في تقديم التفسيرات العلمية للفعل الانحرافي، إلا أنها بقيت تعاني من التفسيرات الأحادية العامل أو حتى الثنائية العامل. وانقسمت - في مجملها - إلى اتجاهين رئيسين:

---

(1) نموذج من إعداد المؤلف.

الأول: يُحمل الشخص المسؤولية الكاملة في الفعل الانحرافي. وبالتالي في خلقه لحالة من المناخ السلبي داخل المدارس.

الثانية: تحمل المجتمع في نزوع الفرد إلى القيام بخرق القوانين والقواعد المنظمة للسلوك، وبالتالي في خلق حالة من المناخ المدرسي السلبي.

إن محاولة الخروج بنظرية مقنعة لتفسير ظاهرة المناخ المدرسي السلبي في المدارس الجزائرية، تعتبر محاولة صعبة للعاملين التاليين:

1. اختلاف مجالات تطبيق النظريات السوسيولوجية في مجال الانحراف والجريمة على الواقع الجزائري بشكل مطلق. لاختلاف المنبت ودواعي التأسيس.
2. بقيت معظم النظريات تعتمد على عامل واحد - أو إثنين على الأكثر - في تفسيرها للانحراف بشكل عام وللعنف بشكل خاص، وهو ما سيقصر المقاربة والفهم.

وانطلاقا من كل ذلك فإننا سنحاول أن تعتمد على مجموعة من النظريات تبعا للمقولات التي نرى أنها الأقرب لتفسير ظاهرة المناخ المدرسي السلبي في المنظومة التربوية الجزائرية. كما سنقدم تصورا لمدخل نظري نعتقد أنّه يقارب ظاهرة المناخ المدرسي السلبي ضمن بعد العنف المدرسي في المدارس الجزائرية.

10 - محاولة اعتماد مدخل نظري سوسيولوجي يقارب ظاهرة المناخ السلبي في المدارس الجزائرية[1]

يمكننا الانطلاق من الافتراضات النظرية التالية:

أولا: المناخ المدرسي السلبي هو ظاهرة سوسيو - مدرسية تحدث في المدارس الجزائرية نظرا لتوافر الظروف التالية:

- النسق الاجتماعي يتعرض إلى هزات سياسية، ثقافية، اجتماعية، اقتصادية وقيمية.

---

(1) تمثل هذه المحاولة بداية ننطلق منها ونعرضها على السوسيولوجيين الجزائريين - والعرب - لبناء نظرية خاصة في تفسير المناخ المدرسي السلبي، المؤلف.

- حــاول هــذا النــسق التكيف وإعادة إنتاج نماذج جديدة تصلح لامتصاص عملــيات الاخــتلال الوظيفي لكنه فشل في ذلك. (**البنائية الوظيفية صالحة للتفسير في جزء منها**).
- تحــول الاخــتلال البــسيط إلى حالــة من الصراع الاجتماعي بين القوى الاجتماعية على من يملك ومن لا يملك. (نظرية الصراع).
- ولدت هذه الوضعية حالة من الانومية الاجتماعية بين قطاعات هامة في المجتمع الجزائــري، بحيث وقع الصراع بين معظم فئات المجتمع وفئات صغيرة امتلكت وســائل تحقــيق الأهداف. وأصيبت البنية القيمية ككل بحالة من اللاوظيفية والعقــم لأنها لم تصبح تقدم النماذج الاجتماعية المتوافقة مع روح المجتمع. مما أدى إلى تــناقض في منظومة المعايير وأصبح المقبول مرفوضا والمرفوض مقبولا. وإذ ذاك حــدثت عملية تكلس القيم واهترائها مما جعل سلوك الفرد غير قابل للقــياس بمفهــوم شرعية الأهداف وشرعية الوسائل، إنما أصبح يقاس بنفعية الأهداف ونفعية الوسائل. (**تفسير جديد لنظرية اللامعيارية**).
- هــذا الوضــع قلل من فرص وصم المنحرف بأنه خارج عن القيم المجتمعية – لاهتــرائها أصــلا – وأدمــج اجتماعيا ضمن منظومة جديدة أصبحت تقدم المبررات الشرعية للفعل غير الشرعي (**عكس نظرية الوصم**).
- أصبحت أدوات الضبط الاجتماعي غير فعالة – أو ضعيفة الفعالية – مما جعل ضبط السلوك يخرج عن السيطرة، وبإضافة عملية اهتراء المنظومة القيمية، فإننا نجد أن الانحراف بمفهومه الجزائري أصبح مرتبطا بمعايير مغايرة لفكرة الابتعاد عــن القيم الاجتماعية. (**نظرية الضبط الاجتماعي وهي مفسرة بشكل جيد لبعد من أبعاد ظاهرة الانحراف في الجزائر**)
- لم تعــد ثقافــة الطبقة الوسطى تلعب دورا جاذبا في تشكيل مرجعيات قيمية للمجــتمع، بــساطة لأن هذه الطبقة لم يعد لها وجود في المجتمع الجزائري. (**انتفاء الاعتماد على نظرية الثقافة الخاصة**).
- علــى اعتبار أن العنف أصبح ظاهرة سوسيولوجية معممة في الجزائر فإن تعلم العنف والانحراف – وبالتالي خلق حالة من المناخ المدرسي السلبــي – أصبح

أمـــرا مسلما به وموجود في هيكلية المجتمع الجزائري الراهن. (**يمكن الاعتماد هنا على تفسير نظرية التعلم في العنف في جزء منها**).

- قـــدم المجـــتمع الجزائري راهنا التبرير الاجتماعي للقائمين بالعنف في الوسط المدرســـي مـــن ناحية أن ما يقوم به التلميذ من عنف ما هو إلا نتيجة للعنف والفـــساد السائد في المجتمع ككل. (**جزء من نظرية الانحراف في بعدها الذي يـــسفر بعض الأفعال على أنه نتيجة للتبرير ولكننا سنتعمد النظرة التي ترى بأنه فعلا المجتمع قدم المبرر للأفعال العنيفة لأنه يعاني من اختلالات خطـــيرة علـــى كـــل المـــستويات وهو ما يقدم مبررا في جوانبه للفعل الانحـــرافي. نحـــن هنا نلوم المجتمع وليس الفاعل**). وبالتالي شرعنة المناخ المدرسي السلبـــي.
- ليست الفرصة هي التي تجعل من سلوك التلميذ عنيفا، على العكس فلقد أصبح تبرير العنف وإعطائه نوعاً من الشرعية الاجتماعية والتربوية معمما. وبالتالي لا يمكنـــنا الاعـــتماد على **نظرية كلاورد وأوهلين.** لأنها تفترض وجود مجتمع متناسق وراسم لأهدافه وغاياته – على الرغم مما يميزه من بعض الاضطرابات – على عكس المجتمع الجزائري راهنا الذي يتميز بغياب غايات يعمل للوصول إليها وتحقيقها سواء في منظومته الاجتماعية أو التربوية. وهو ما ينعكس على طبيعة المناخ المدرسي السائد في المدارس الجزائري.
- جـــزء مـــن التفـــسير قـــد يذهب – **كما قالت به نظرية التفكك** – إلى أن الانحـــراف والعنف المدرسي – وبالتالي المناخ المدرسي السلبـــي – هو نتيجة للوســـط الحياتي والمديني اللذان يعيش فيهما التلميذ. لكن الأمر قد يعمم أكثر في الجزائـــر لانتشار الفقر في معظم هياكل المجتمع. في المقابل لا يمكننا القبول بالقول الذي يذهب إلى أن كل فرد ينحدر من وسط فقير ومهمش هو عنيف ضـــرورة. لا يمكـــن القـــبول بهذا التفسير الأحادي. كما لا يمكن القول بأن المـــدارس الـــتي توجد في أحياء مهمشة سيسودها – حتما – مناخ مدرسي سلبـــي.

يمكننا تقديم المصادرة التالية:

يسلك التلميذ الجزائري طريق العنف نظرا لمجموعة من العوامل السوسيولوجية تتمثل أساسا في: تفكك مؤسسات التنشئة الاجتماعية، غياب مرجعيات قيمية اجتماعية موحدة، لا فعالية أدوات الضبط الاجتماعي، حالة الفقر التي يعاني منها المجتمع، توافر مجالات تعلم العنف داخل البنى الاجتماعية المختلفة ومشروعية العنف داخل المجتمع من خلال غياب نماذج مرجعية تحكم السلوك الاجتماعي ككل. وبالتالي فإن المناخ المدرسي السلبي الذي يسود المؤسسات التربوية الجزائرية، هو نتيجة لكل تلك العوامل مجتمعة.

أما فيما يخص آلية تشكل العنف - وغياب المناخ المدرسي الإيجابي - فيمكننا أن نقدم المصادرة التالية:

يتولد العنف القاعدي - المكبوت - لدى التلميذ الجزائري نتيجة لتراكم مجموعة من أشكال العنف تتجمع في العنف العائلي، العنف المؤسساتي، العنف الاقتصادي، العنف الثقافي، العنف السياسي.

يتحول العنف القاعدي إلى عنف سلوكي في حالة تراكم للعنف القاعدي في الزمان والمكان وتحت ضغوط الواقع الاجتماعي والمدرسي. وهو ما يتمظهر في حالة من المناخ السلبي تسود في المدارس الجزائرية.

خاتمة الجزء:

قمنا في هذا الجزء بـ:

- تقــديم صــورة موســعة لأهم النظريات السوسيولوجية المفسرة للعنف والتي سحبناها على تفسير المناخ المدرسي السلبــي والإيجابــي، مع محاولة إسقاط كــل نظرية على بحثنا وتقديم نقدٍ لها انطلاقا من المعطيات السوسيو - ثقافية للمجتمع الجزائري.
- تقــديم بعضٍ من **المصادرات** التي نحاول من خلالها مقاربة واقع ظاهرتي المناخ السلبي/العنف في المدارس الجزائرية لما تحمله من خصوصيات الفعل والتمظهر.

المناخ المدرسي السلبي والعنف

معطيات الواقع والدراسات

مدخل:

يـــشتغل المـــناخ المدرسي الـسلبـــي ضمن ظروف تجمعت بعضها مع بعض ضمن بيئة مدرسية معينة وفي سياق اجتماعي، ثقافي واقتصادي عام.

لذلك فربط المناخ المدرسي السلبـــي بالعنف المدرسي لا يقوم في هذه الحالة مقام العبث أو التعسف النظري والمنهجي. إنما هذه العلاقة أثبتت من خلال العديد من الدراسات والأبحاث السوسيولوجية المتخصصة.

ســـنحاول أن نتعـــرف في هذا الجزء على أهم الدراسات الجزائرية، العربية والأجنبـــية التي قامت بالتعرف على واقع وعوامل المناخ المدرسي السلبـــي ضمن عـــدة أبعاد تشمل البنية الداخلية للنظام التربوي والبنية الخارجية للنسق الاجتماعي الكلي.

أولا: الدراسات الجزائرية

الدراسة الأولى:

في دراسة لـ "المشكلات النفسية للشباب المنحرف في الوسط الحضري الجزائري "(دراسة ميدانية لواقع الصحة النفسية لدى الشباب وعلاقتها بالعنف الإجرامي على عينة من الشباب المنحرف بمؤسسات الوقاية – الجزائر –)[1] قام الباحث بدراسة واقع الصحة النفسية للشاب المنحرف في الوسط الحضري بالجزائر. من خلال التعرف على مختلف مشكلاته الحيوية المرتبطة بالجانب النفسي، وعلاقتها بمختلف أشكال السلوك العنيف.

أسئلة الدراسة:

- هل توجد علاقة ارتباطيه سلبية، ذات دلالة إحصائية بين درجات الصحة النفسية، ودرجات التطرف نحو العنف لدى الشباب المنحرف في الوسط الحضري؟
- هل توجد علاقة ارتباطيه موجبة، ذات دلالة إحصائية بين درجات الاضطرابات الانفعالية والمزاجية، ودرجات التطرف نحو العنف؟
- وما مدى شيوع الاضطرابات الانفعالية والمزاجية بين الشباب المنحرف في الوسط الحضري؟ وأين يقع مستواهم التعليمي؟ وما هي الجريمة الأكثر شيوعا؟ وما طبيعة الأسرة التي ينحدرون منها؟

---

(1) د. فقيه العيد، المشكلات النفسية للشباب المنحرف في الوسط الحضري الجزائري (دراسة ميدانية لواقع الصحة النفسية لدى الشباب وعلاقتها بالعنف الإجرامي على عينة من الشباب المنحرف بمؤسسات الوقاية – الجزائر –)، ورد في موقع الانترنيت: http://publications.ksu.edu.sa/Conferences/Rabat%20Conference/Article047.doc فحص في 15 جويلية 2008.

- هـــل هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية للصحة النفسية لدى الشباب المنحرف في الوسط الحضري تبعا لمتغير الجنس؟
- وهـــل هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية للاضطرابات الانفعالـــية والمـــزاجية لـــدى الشباب المنحرف في الوسط الحضري تبعا لمتغير الجنس؟
- وهـــل هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية للتطرف نحو العنف لدى الشباب المنحرف في الوسط الحضري تبعا لمتغير الجنس؟

فرضيات الدراسة:

صاغ الباحث مجموعة من الفرضيات تمثلت في:

- توجد علاقة ارتباطية سالبة بين درجات الصحة النفسية ودرجات التطرف نحو العنف لدى الشباب المنحرف في الوسط الحضري.
- تـــوجد علاقـــة ارتباطية موجبة بين درجات الاضطرابات الانفعالية والمزاجية ودرجات التطرف نحو العنف لدى الشباب المنحرف في الوسط الحضري.
- تعـــد عـــدم الكفاية والقلق والتوتر والغضب من أكثر الاضطرابات الانفعالية شيوعا بين الشباب في الوسط الحضري؟
- لا تـــوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية للصحة النفسية لدى الشباب المنحرف تبعا لمتغير الجنس.
- لا تـــوجد فـــروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية للاضطرابات الانفعالية والمزاجية لدى الشباب المنحرف تبعا لمتغير الجنس.
- لا تـــوجد فـــروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية للتطرف نحو العنف لدى الشباب المنحرف تبعا لمتغير الجنس.

الهدف من الدراسة:

هدف الباحث من دراسته إلى تحقيق الأهداف التالية:

- معـــرفة مـــدى ارتباط الصحة النفسية للشباب المنحرف في الوسط الحضري بالتطرف نحو العنف.

- معـــرفة مدى شيوع الاضطرابات الانفعالية والمزاجية لديهم، ومدى ارتباطها بالتطرف نحو العنف.
- معرفة أثر متغير الجنس في الصحة النفسية، والتطرف نحو العنف، والاضطرابات الانفعالية والمزاجية.

أهمية الدراسة:

تنبـــثق أهمـــية هذه الدراسة – حسب الباحث – من تناولها لموضوع الصحة النفـــسية لدى الشباب المنحرف في الوسط الحضري. كما تكمن أهميتها في تقديم حلول موضوعية، على شكل إجراءات وقائية من الدرجة الثالثة، تساهم بشكل أو بآخـــر في الحفاظ على الصحة النفـسية للشاب، وبالتالي الحد، قدر المستطاع، من انتشار العنف والجريمة في الوسط الحضري.

حدود البحث:

تتحدد هذه الدراسة – وفقا للباحث – بالعينة المستخدمة في البحث والمكونة من 80 شابا منحرفا، سبق لهم ارتكاب جرائم مختلفة، موقوفين حاليا في المؤسسات الإصلاحية الجزائرية، وتتراوح أعمارهم بين 18 – 25 سنة. وينحدرون من الوسط الحضري، كما تتعين حدود هذه الدراسة في ضوء الأدوات والأساليب الإحصائية المـــستخدمة، ومدى إمكان تعميم النتائج المتوقعة من البحث في ضوء الفترة الزمنية التي تمتد بين سنتي 2005 – 2006.

إجراءات البحث:

العينة:

لتحقـــيق الغـــرض من هذا البحث، اختيرت العينة المذكورة اختياراً قصدياً، لا عـــشوائياً، على أساس العمر، والوسط الحضري الذي ينحدرون منه، وسبق ارتكابهم جـــرائم ذات طابع عنيف، أوقفوا بسببها في المؤسسات الإصلاحية والوقائية. ووزعت عينة البحث إلى فئتين: تضم الفئة الأولى 50 شابا، أما الفئة الثانية فتضم 30 شابة. كان اختيارهم عبر المعاينة. من ثلاث مؤسسات إصلاحية جزائرية.

أدوات البحث ومؤشراتها السيكومترية:

من أجل تحقيق أهداف البحث والوصول إلى نتائج موضوعية، اعتمد الباحث مقياس الصحة النفسية لعبد المطلب أمين القريطي، وعبد العزيز السيد الشخص، وقائمة كورنل الجديدة (طبعة 1996) الجزء الخاص بالنواحي الانفعالية والمزاجية، ومقياس العنف لمحمد خضر عبد المختار.

1. **مقياس الصحة النفسية لعبد المطلب أمين القريطي وعبد العزيز السيد الشخص.**
2. **قائمة كورنل الجديدة (طبعة 1996) الجزء الخاص بالنواحي الانفعالية والمزاجية.**
3. **مقياس العنف لمحمد خضر عبد المختار.**

الأساليب الإحصائية المستعملة.

استخدم الباحث مجموعة من الأساليب الإحصائية لمعالجة نتائج الدراسة الأساسية كحساب المتوسطات والانحرافات المعيارية، وحساب النسب المئوية، ومقياسT لدراسة الفرق بين عينتين مستقلتين، ومعامل الارتباط (بيرسون). بعد تفريغ المقاييس الثلاثة، تم إدخال البيانات في الحاسوب باستخدام الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية **SPSS** لاستخراج التحليلات الإحصائية المناسبة.

الفرضيات:

افترضت هذه الدراسة وجود علاقة ارتباطية بين الدرجات الموجبة والسالبة للصحة النفسية ودرجات التطرف نحو العنف لدى الشباب المنحرف في الوسط الحضري. كما افترضت عدم وجود فروق بين الجنسين، سواء من حيث الصحة النفسية، أو التطرف نحو العنف، أو الاضطرابات الانفعالية والمزاجية.

النتائج:

النتائج التي خلصت دراسة الباحث تمثلت في:

- توجد علاقة ارتباطية سالبة ودالة إحصائياً بين درجات الصحة النفسية ودرجات التطرف نحو العنف لدى الشباب المنحرف في الوسط الحضري.
- لا توجد فروق دالة إحصائياً بين الجنسين على مقياس الصحة النفسية وقائمة كورنل للنواحي الانفعالية والمزاجية، بينما توجد فروق بين الجنسين من حيث درجات العنف لصالح الذكور.

مناقشة النتائج وتفسيرها:

1. تبين النتائج المتوصل إليها أنه توجد علاقة ارتباطية سالبة بين الصحة النفسية والتطرف نحو العنف، لدى الشباب المنحرف في الوسط الحضري. تشير هذه النتيجة إلى أنه كلما انخفضت درجات الصحة النفسية ارتفعت بالضرورة درجات التطرف نحو العنف، إن وجود هذه العلاقة الارتباطية يرجع بالدرجة الأولى، كما تؤكده نتائج الدراسة الحالية، إلى أن لدى الشباب في الوسط الحضري الكثير من المطالب، يتعجلون الحصول عليها، فيضيعون بذلك كثيرا من الفرص التي تتيح لهم النضج الانفعالي والعاطفي والاجتماعي وحتى العقلي، بحكم أن الأغلبية الساحقة بنسبة مئوية تقدر بـ 73.75% يقع مستواهم التعليمي بين الابتدائي والمتوسط، وهذا نتيجة لضعف قدراتهم العقلية، التي لم تسمح لهم بمواكبة الصف الدراسي العادي. فهؤلاء يريدون تحقيق مطامحهم في الحياة دون تحمل المسؤولية والكفاح والمعاناة، وغير مستعدين للاستفادة من تجارب الفشل. وأن هذا الأمر يحتاج إلى تنمية مقدرتهم على المواجهة وتخطي الحواجز.
2. فيما يخص وجود العلاقة الارتباطية الموجبة بين الاضطرابات الانفعالية والمزاجية، والتطرف نحو العنف لدى الشباب المنحرف في الوسط الحضري. تشير هذه النتيجة إلى أنه كلما ارتفعت درجات الاضطرابات الانفعالية والمزاجية ارتفعت بالضرورة درجات التطرف نحو العنف. تؤكد نتائج الدراسة الحالية، أن متغير سوء الصحة النفسية الذي يتمثل في الاضطرابات الانفعالية والمزاجية بشكل عام، يرتبط سلبا بالميل نحو العنف وارتكاب الجريمة لدى الشباب في الوسط الحضري، أي أن مؤشرات سوء الصحة النفسية التي تقف وراء الجريمة متعددة ومتداخلة، فالجرائم التي يقوم بها معظم الشباب بحكم طبيعتها تعد تحديا لكل ما هو عادي، ومصدرا لمجموعة كبيرة من الانفعالات، فهي تثير القلق والخوف والشك والحذر، وفي الوقت نفسه تحرك في نفسية الشاب مشاعر الزهو والإعجاب وتأكيد الذات، فالجريمة بذلك تجسد مواقف العنف والتمرد والعدوان، وتثير مشاعر الجرأة والشجاعة.

كما تؤكد الدراسة الحالية أن المتغير المشترك بينهم يكمن في عدم قدرتهم على تحقيق النضج الانفعالي والمقدرة على ضبط النفس، وصعوبة تقبلهم لذواتهم وأوجه القصور التي يعانون منها، فالغضب بوصفه اضطراباً انفعالياً ينتشر بينهم بنسبة مئوية مقدارها 62% وهي أعلى نسبة. فهم ينفعلون بقوة ويثورون لأبسط الأمور، ويندفعون بسرعة نحو الرفض والتمرد والتدمير، وحين يعجزون عن تدمير ما يستعصى عليهم تدميره، يتجهون نحو أنفسهم ليدمروها بمختلف المدمرات المخدرات كالأنواع المختلفة والمواد الكحولية.

يتضح من خلال عرض نتائج هذه الدراسة أن هذه الفئة من الشباب في الوسط الحضري **غاضبة غضبا شاملا، غاضبة من الأسرة والمجتمع اللذين تنتمي إليهما**. ويتجلى هذا الغضب في اتجاهاتهم وتصرفاتهم، فهم يعتقدون أن واقعهم **البيئي والاجتماعي** متصدع، تسقط فيه الأحلام والمطامح بسرعة، وأن كل ما حولهم باطل وزائف يُشعر باليأس محل الثقة والأمل. حيث تبين النتائج أن الوجود الاجتماعي لهذه الفئة من الشباب يتوزع بين عالمين: الأسرة والأصدقاء، فتنفرد جماعة الأصدقاء بتأثير خاص في حياة الشباب، فهي جماعته المرجعية، فيستمد الشاب منها قيمه وعاداته، وأساليب تصرفاته الشاذة، ومعايير الحكم على الذات والآخرين. تقدم له هذه الجماعة فرصة التفريغ والتنفيس الانفعالي. ومن هنا يزداد التوحد مع أعضائها سواء من حيث المظهر والملبس واللغة والسلوك. ويغلب على المناخ السائد فيها روح التمرد والاهتمامات الجنسية والعناد والغطرسة، وغالبا ما تدفع هذه الجماعة أفرادها إلى التورط في ارتكاب الكثير من السلوكيات المنحرفة.

فيما يخص عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث من حيث الصحة النفسية، يرجع بالدرجة الأولى إلى أن كلا المجموعتين تعيشان نفس المشكلات نفسها، التي تجعل الشاب في حيرة من أمره، تؤدي به إلى المزيد من مشاعر القلق العام، والترقب، وعدم الاستقرار، والخوف من المجهول. تبين من خلال المواقف الحوارية، أثناء تطبيق أدوات الدراسة، أنه على الرغم مما يوفره الوسط الحضري الذي ينتمي إليه الشباب من الحاجات الخاصة بهم، إلا أن حديثهم لا يخلو من التهميش الذي يلقونه من المجتمع، ورفضهم للنظام الاجتماعي القائم، وتمردهم عليه. كما يشعرون باتساع

الفوارق بينهم وبين أوليائهم، فهم يرون أهم أكثر حرية، وأكثر مواكبة لتقنيات العصر من أوليائهم. كما يشكو الكثير من الشباب من أن الإمكانات المادية للأسرة لا تلبي حاجاتهم الضرورية في البيت، كتوفير غرفة خاصة للنوم، ومكان هادئ للدراسة، أو الملابس التي ترضي ذوقهم... إنهم يصرون دائما على أن الفقر هو السبب في انحرافهم، واللافت للانتباه في هذه الدراسة أن الغالبية من أفراد العينة ينحدرون من أسر متكاملة بنسبة مئوية مقدارها 72.5%، إلا أن لعلاقة هؤلاء الشباب بأسرهم أبعادا سلبية، منها ما يرجع إلى تصدع الأسرة وتفككها، ومنها ما يرجع إلى قصور إمكاناتها وانحرافها أصلا. أما مستواهم الاقتصادي فيقع ضمن حدود المتوسط بنسبة مئوية مقدارها 60%، إلا أن نوع الجريمة الأكثر ارتكابا تتمثل في السرقة بنسبة مئوية مقدارها 65%. - أما فيما يخص وجود فروق بين الجنسين من حيث **التطرف نحو العنف** لصالح الذكور، فيرجع إلى البنية الفيزيولجية التي يتميز بها الذكر عن الأنثى من جهة، وإلى طبيعة المواقف الاجتماعية التي تعيش فيها الإناث، والمسؤوليات التي من المتوقع أن يتحملنها من جهة أخرى.

الدراسة الثانية:

في دراسة حول **"مدى تأثير مدى تأثير برنامج التربية الإسلامية على سلوك الطفل في مرحلة التعليم الأساسي (الطور الأول والثاني)**[1]، انطلقت الباحثة من مجموعة من الأسئلة تمثلت في:

- هل برنامج التربية الإسلامية في السنة السادسة أساسي يلم بشكل واسع بمجال السلوك والآداب العامة؟
- هل للمعلمين والمعلمات اتجاهات إيجابية نحو برنامج التربية الإسلامية في مرحلة التعليم الأساسي (الطور الأول والثاني)؟

---

(1) صافية مقدم، **مدى تأثير برنامج التربية الإسلامية على سلوك الطفل في مرحلة التعليم الأساسي (الطور الأول والثاني)**، مذكرة لنيل شهادة الماجستير في علوم التربية، مذكرة لنيل شهادة الماجستير في علوم التربية. جامعة الجزائر، 2005/2004. رسالة غير منشورة.

- هـل هـناك فـروق بين الجنسين في توظيف قيم وآداب السلوك في حياتهم اليومية؟
- هـل هـناك فروق بين إجابات المعلمين والأولياء حول توظيف الطفل لقيم وآداب السلوك بين المحيط المدرسي والأسري؟

الهدف من البحث:

يهدف هذا البحث إلى تسليط الضوء على الدور الذي يمكن أن يلعبه برنامج التربية الإسلامية في توجيه وترشيد سلوك الطفل ومدى توظيفه للشعائر الخلقية التي يتعلمها في هذه المادة، قصد إشعار المربين بأهمية هذه المادة التي لا غنى عنها للطفل خاصة وهم يعدونه ويؤهلونه لأن يكون رجل الغد الصالح.

أهمية البحث:

تمثلت أهمية البحث حسب الباحثة في:

- إثـراء مـيدان علم النفس والتربية بمثل هذه البحوث والخروج بنتائج إمبريقية يمكن الاعتماد عليها مستقبلا في تعديل وإصلاح السلوك.
- التوعـية بأهمية وضرورة وحاجة الطفل إلى التربية الوجدانية والتربية الإسلامية بالخـصوص لأنها المنهج السليم الذي يجعل الطفل يحيا حياة متوازنة ومستقرة، فما من شيء حثنا عليه ديننا الحنيف وأرشدتنا إليه تعاليمه إلا وكان في خدمة وصالح الفرد دنيا وآخرة.
- لفـت انتباه الآباء والمربين بضرورة وأهمية التربية الإسلامية بمختلف مجالاتها في توجيه وترشيد سلوك الطفل وتنشئته على معايير دينية وخلقية تكون نبراسا في حياته وعامل اتزان في شخصيته.
- إنعـاش المـشاعر الإنسانية التي حثنا عليها الدين الإسلامي في نفس وسلوك الأطفال قصد تأهيلهم لأن يكون النجاح مصير ممارساتهم.
- التـربية الإسلامية تحمل مواعظ وتوجيهات عظيمة يمكن أن تلعب دورا هاما في تربية الطفل سلوكيا وانتزاع السلبيات التي يكون قد نما عليها في أسرته أو محيطه الذي يعيش فيه.

- المرحلة الابتدائية هي مرحلة دخول الطفل إلى المدرسة ولهذه المرحلة أهمية خاصة في حياة الطفل، ذلك لأنه في هذه المرحلة توضع البذور الأولى لنمو شخصية الطفل في مختلف جوانب النمو العقلية والاجتماعية والنفسية والأخلاقية والجمالية ويتكون الإطار العام لشخصيته.

الفرضيات:

- الفرضية العامة:

لبرنامج التربية الإسلامية تأثير إيجابي على سلوك الطفل اليومي خلال مرحلة التعليم الأساسي (الطور الأول والثاني).

- الفرضيات الجزئية:

- يلم برنامج التربية الإسلامية للسنة السادسة أساسي بشكل واسع بمجال السلوك والآداب العامة مقارنة مع المجالات الأخرى.
- اتجاهات المعلمين والمعلمات الإيجابية اتجاه برنامج التربية الإسلامية تعكس تأثيرها الإيجابي على سلوك الطفل.
- توجد فروق بين الجنسين في توظيف قيم وآداب السلوك في حياتهم اليومية.
- توجد فروق بين إجابات المعلمين والأولياء حول توظيف الطفل لقيم وآداب السلوك في المحيط المدرسي والأسري.

حدود الدراسة:

اقتصر البحث على التربية الإسلامية في المدرسة الأساسية (الطور الأول والثاني) كنموذج لمعرفة فعاليتها على سلوك الطفل اليومي.

المنهج:

استعانت الباحثة بالمنهج الوصفي.

أدوات البحث:

استعملت الباحثة تقنية الاستبيان وتقنية تحليل المحتوى.

وحدات تحليل المحتوى المعتمدة من طرف الباحثة:

هناك ثلاث وحدات أساسية هي: وحدة التسجيل، وحدة السياق، وحدة التصنيف.

اختيار العينة:

يشمل كتاب مناهج التعليم الأساسي للتربية الإسلامية للطور الثاني الصادر عن وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الأساسي باعتباره (أي منهاج التعليم الأساسي) المرجع الأساسي الذي يعتمد عليه المعلم في تقديم الدروس.

اعتبرت الباحثة أن عنوان كل درس يمثل وحدة تسجيل بالنسبة للمجال الذي ينتمي إليه، وتم بذلك تصنيف كل الدروس إلى مجالاتها وبعدها تكرار عدد الدروس في كل مجال وحساب النسب المئوية، وبعد الحصول على نتائج كمية لكل مجال قامت الباحثة بتحليل كيفي حيث حاولنا إعطاء النتائج تحليلا وتفسيرا واضحا.

تقنية الاستبيان:

اعتمدت الباحثة على الأسئلة المغلقة على طريقة ليكرت.

- احتوى الاستبيان الموجه لتلاميذ السنة السادسة أساسي على معلومات عامة كالجنس، والسن والحضور إلى المدرسة والحالة الاجتماعية للوالدين وعدد أفراد العائلة ونوع السكن بالإضافة إلى 17 سؤالاً.
- والاستبيان الموجه لمعلمي وأولياء تلاميذ السنة السادسة أساسي احتوى على معلومات عامة كالصفة والجنس، والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة في التدريس إضافة إلى 7 أسئلة يندرج تحت كل سؤال عنصرين.
- والاستبيان الموجه لمعلمي ومعلمات تلاميذ السنة السادسة أساسي فيما يخص قياس اتجاهاتهم نحو برنامج التربية الإسلامية في مرحلة التعليم الأساسي (الطور الأول والثاني) يحتوي على معلومات عامة شملت الجنس، العمر، عدد التلاميذ، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة في التدريس ويحتوي على 16 سؤالاً.

ميدان البحث:

إجـــراء الجانـــب الميداني بولاية بومرداس نظرا للتسهيلات المتوفرة والتي قـــدمت للباحـــثة من طرف مفتشي الطور الأول والثاني من التعليم الأساسي والمعلمـــين والمعلمات ومساعدالهم في تطبيق الاستبيانات، وتم ذلك في مدارس مختلفة من:

المقاطعة الأولى برج منايل وتضم 20 مدرسة.

المقاطعة الثالثة برج منايل وتضم 16 مدرسة.

المقاطعة الأولى الناصرية وتضم 16 مدرسة.

عينة البحث:

لقد وقع اختيار الباحثة على أقسام السنة السادسة من التعليم الأساسي، نظرا لمـــا تتميز به هذه الفئة من القدرة على التمييز والاختيار، ولكون التلميذ في السنة الـــسادسة أساسي تلقى برنامج التربية الإسلامية وهو ملم بكل المواضيع ابتداء من السنة الأولى أساسي إلى غاية السنة السادسة أساسي.

- بلغت عينة البحث بالنسبة للتلاميذ 200 (منهم 100 ذكور و100 إناث).
- بلغـــت عيـــنة البحث بالنسبة للمعلمين والأولياء 100 (منهم 50 معلمين و50 ولياً).
- أمـــا فـــيما يخـــص عينة البحث في الاستبيان الخاص بمعرفة اتجاهات المعلمين والمعلمات نحو برنامج التربية الإسلامية فتكونت هي الأخرى من 50 فرد. وقد تم اختيار أفراد العينة من مدارس مختلفة من ولاية بومرداس.

خلاصة عامة حول نتائج الدراسة:

كشفت نتائج البحث عن الآتي:

- قـــبول الفرضية الأولى التي تنص على أن برنامج التربية الإسلامية يلم بشكل واسع بمجال السلوك والآداب العامة مقارنة مع المجالات الأخرى.
- قـــبول الفرضية الثانية التي تنص على أن اتجاهات المعلمين والمعلمات الإيجابية نحو برنامج التربية الإسلامية تعكس تأثيرها الإيجابـــي على سلوك الطفل.

- قبول الفرضية الثالثة التي تنص على وجود فروق بين الجنسين في توظيف قيم وآداب السلوك بحيث سجلت الفروق لصالح الإناث أي أهن أكثر توظيفا لقيم وآداب السلوك في الحياة اليومية.
- قبول الفرضية الرابعة التي تنص على وجود فروق حول توظيف الطفل لقيم وآداب السلوك في المحيط المدرسي والأسري حسب إجابات المعلمين والأولياء بحيث سجلت الفروق لصالح إجابات المعلمين، أي توظيف الطفل لتلك القيم والآداب تكون في المحيط المدرسي أكثر منه في المحيط الأسري.
- من خلال الدراسة الميدانية توصلت الباحثة إلى أن برنامج التربية الإسلامية يلم بشكل واسع بمجال السلوك والآداب العامة مقارنة مع المجالات الأخرى، إضافة إلى أن اتجاهات المعلمين والمعلمات الإيجابية نحو برنامج التربية الإسلامية تعكس تأثيرها الإيجابي على سلوك الطفل.

إضافة إلى أن توظيف الطفل لقيم وآداب السلوك في حياته اليومية يختلف باختلاف الجنس أي أن الإناث هن أكثر توظيفا لقيم وآداب السلوك، وفيما يتعلق بالفروق بين إجابات المعلمين والأولياء حول توظيف الطفل لقيم وآداب السلوك في المحيط المدرسي والأسري فقد جاءت لصالح إجابات المعلمين أي أن توظيف الطفل لتلك القيم والآداب تكون أكثر في المحيط المدرسي.

توصيات البحث:

- تدعيم العلاقات الإنسانية وخاصة الوالدين والأقارب والجيران.
- تأكيد أساليب التفاعل الاجتماعي وهي التحية واحترام الغير والتعاون وضروب الخير المختلفة كما تعمل المدرسة على تنمية روح التزاور بين أسر التلاميذ وأعضاء هيئة التدريس وخاصة في الأعياد والمناسبات.

ثانيا: الدراسات العربية

الدراسة الأولى:

في دراسته حول **الأنساق الاجتماعية ودورها في مقاومة الإرهاب والتطرف (دراسة تحليلية للمجتمع السعودي)** للدكتور عبد الله بن عبد العزيز اليوسف، قام الباحث بدراسة نظرية - مكتبية حول الظاهرة. ولقد طرح الباحث مجموعة من الأسئلة تضمنته دراسته تمثلت في:

1. هل يمكن توظيف نظريات السلوك الإجرامي لفهم أسباب الإرهاب والعنف والتطرف؟
2. ماهي ابرز الأسباب الاجتماعية التي أدت إلى بروز ظاهرة الإرهاب والعنف والتطرف؟
3. هل يمكن توظيف نظريات الوقاية من الجريمة لفهم العلاقة التكاملية بين مؤسسات المجتمع المختلفة لمقاومة الإرهاب والعنف والتطرف؟
4. كيف يمكن تفعيل أساق المجتمع المختلفة لإحداث منظومة أمنية متكاملة؟[1]

ولقد هدفت دراسته إلى:

1. توظيف نظريات السلوك الإجرامي لتفسير أسباب الإرهاب والعنف والتطرف.
2. دراسة الأسباب الاجتماعية لبروز ظاهرة الإرهاب والعنف والتطرف، والمداخل النظرية المختلفة لتفسير السلوك الإجرامي.
3. توظيف نظريات الوقاية من الجريمة لتوضيح العلاقة التكاملية بين المؤسسات الاجتماعية والمؤسسات الأمنية.

---

(1) د. عبد الله بن عبد العزيز اليوسف: الأنساق الاجتماعية ودورها في مقاومة الإرهاب والتطرف (دراسة تحليلية للمجتمع السعودي)، مركز الدراسات والبحوث، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض المملكة العربية السعودية 2006، ص 11.

4. توضيح دور الأنساق الاجتماعية في مقاومة الإرهاب والعنف والتطرف.

لانجاز دراسته اعتمد الباحث على منهج الدراسة المكتبية التي تعتمد على الرصد المكتبي المرتبط بالدراسة. ولقد خلص الباحث إلى تعديد مجموعة من العوامل المؤدية إلى انتشار الظاهرة تمثلت في:

أولا – العوامل الاجتماعية والتربوية، وقد قسمها إلى:

1. انفتاح المجتمع وانتشار البطالة مع غياب القيم.
2. تأخر سن الزواج.
3. عدم وجود مجالات مناسبة لامتصاص طاقات الشباب.
4. الهجرة من الريف إلى المدينة وانتشار الأحياء العشوائية الفقيرة.
5. أزمة التعليم ومؤسساته[1].

ثانيا – العوامل السياسية والاقتصادية:

1. الاعتماد على أسلوب الحل الأمني فقط.
2. الوصول بصاحب الفكر الخاطئ إلى حافة اليأس.
3. غياب العدالة الاجتماعية.
4. الظروف السياسية.
5. تضييق دائرة الشورى والديمقراطية أو انعدامها[2].

ولقد استخلص الباحث من دراسته إلى حصر العوامل المؤدية إلى تشكيل الفكر المتطرف من وجهة نظره إلى:

1. أن أصحاب الأفكار المتطرفة لديهم رغبة جامحة في إقصاء الآخر، فهم الوحيدون القادرون – حسب رؤيتهم – على فهم الحقائق والأمور.
2. أن أصحاب الأفكار المتطرفة لديهم أحادية في النظر، فالحقائق لديهم ليس لها إلا وجه واحد وطريق الحياة ليس له إلا مسار واحد في رؤيتهم.

---

(1) المرجع السابق نفسه ص ص (89 – 92).

(2) المرجع السابق نفسه ص ص (92 – 97).

3. أن أصـــحاب الفكر المتطرف يحملون توجهات عقدية وفكرية تؤكد ما لديهم مـــن قناعات ولا يرغبون في التنازل عنها كما أنهم غير مستعدين للتخلي عنها أو مناقشة الآخرين فيها.

ويعتقد الباحث أن السلوك المنحرف من الممكن أن يتحول إلى سلوك تدميري عند توافر مقومات السلوك العنيف، ويعدد الباحث مقوماتها في خمسة نقاط رئيسية تتمثل في[1]:

1. إيديولوجية فكرية تبرر أنماط السلوك التدميري المخالف لأعراف المجتمع.
2. قابلية للإيحاء لتقبل الأفكار وتنفيذها على أرض الواقع.
3. الفرصـــة الـــسانحة لـــتحويل المـــشاعر السالبة إلى أنماط سلوكية على أرض الواقع.

أما فيما يخص الأنساق الاجتماعية التي تلعب دورا في مواجهة الفكر المتطرف فيعددها الباحث في:

أولا – النسق الديني:

يرى الباحث أن هذا النسق يمكنه أن يلعب دورا مهما في محاربة التطرف من خلال:

1. تأصـــيل القيم الاجتماعية النابعة من الشريعة الإسلامية، وإبراز أهمية التكامل الاجتماعي الذي يفرضه الإسلام لضمان أمن الفرد والمجتمع.
2. تقـــوية الأدوار الإيجابـــية للتنشئة الدينية خاصة في ضبط الوسائل الشخصية الذاتية المؤدية للجنوح أو ارتكاب الجريمة.
3. تقوية الجانب الديني في نفوس الناس بما يتلقونه من وعظ وإرشاد وتوجيه.
4. ... نـــشر الوعـــي الديني بين جميع أفراد المجتمع، الأمر الذي يقرب الناس من ديـــنهم، ويحـــبب إلـــيهم الالتزام بأحكامه عن فهم وإيمان فيقيهم ذلك شر الانحراف[2].

---

(1) ص ص 98 – 99.

(2) ص 107.

ثانيا: النسق الأسري:

ويحدد الباحث أدواراً هذا النسق في الوقاية من الجريمة من خلال:

1. التنشئة الدينية.
2. التنشئة الاجتماعية.
3. التنشئة الأخلاقية.
4. التنشئة الثقافية[1].

يـــرى الباحث أنه بالإمكان التدخل في النسق الأسري لتحقيق أهداف محاربة الفكر المتطرف عن طريق:

1 - الطالب:

يـــرى الباحث أن تفعيل الدور الوقائي للمدرسة في مقاومة السلوك المتطرف يجـــب أن يقوم على أساس تعويد الطلاب على التعليم الحواري القائم على التفكير والإبداع.

2 - الأستاذ:

يرى الباحث انه من الضروري انتقاء الأساتذة الذين يقومون بالتدريس بكل دقة وحذر بحيث يتصفون بالفطنة والذكاء والقدرة على إيصال المعلومة الصحيحة للطالب بالإضافة إلى المقدرة الشخصية التي تمكنهم من استيعاب المتغيرات الحضارية التي يعيشونها وعكسها في المناهج الدراسية بشكل مشوق.

3 - بيئة المدرسة:

يعـــتقد الباحث أن توفير بيئة تعليمية جديدة تحقق أهداف محاربة والوقاية من التطرف، يحتم وجود مجموعة من العناصر الأساسية التي تحفز على التعلم:

- وجود وسائل متعددة للتعليم من خلال استخدام أجهزة الكمبيوتر وغيرها.
- وجـــود مكتبة متخصصة تحفز على البحث وتشجع على الدراسة يتوافر فيها جميع المراجع ووسائل التكنولوجيا المتقدمة من الانترنيت وغيرها.

---

(1) ص 125 - 127.

3. أن أصـــحاب الفكر المتطرف يحملون توجهات عقدية وفكرية تؤكد ما لديهم مـــن قناعات ولا يرغبون في التنازل عنها كما أنهم غير مستعدين للتخلي عنها أو مناقشة الآخرين فيها.

ويعتقد الباحث أن السلوك المنحرف من الممكن أن يتحول إلى سلوك تدميري عند توافر مقومات السلوك العنيف، ويعدد الباحث مقوماتها في خمسة نقاط رئيسية تتمثل في[1]:

1. إيديولوجية فكرية تبرر أنماط السلوك التدميري المخالف لأعراف المجتمع.
2. قابلية للإيحاء لتقبل الأفكار وتنفيذها على أرض الواقع.
3. الفرصـــة الـــسانحة لـــتحويل المـــشاعر السالبة إلى أنماط سلوكية على أرض الواقع.

أما فيما يخص الأنساق الاجتماعية التي تلعب دورا في مواجهة الفكر المتطرف فيعددها الباحث في:

أولا - النسق الديني:

يرى الباحث أن هذا النسق يمكنه أن يلعب دورا مهما في محاربة التطرف من خلال:

1. تأصـــيل القيم الاجتماعية النابعة من الشريعة الإسلامية، وإبراز أهمية التكامل الاجتماعي الذي يفرضه الإسلام لضمان أمن الفرد والمجتمع.
2. تقـــوية الأدوار الإيجابيـــة للتنشئة الدينية خاصة في ضبط الوسائل الشخصية الذاتية المؤدية للجنوح أو ارتكاب الجريمة.
3. تقوية الجانب الديني في نفوس الناس بما يتلقونه من وعظ وإرشاد وتوجيه.
4. ... نـــشر الوعـــي الديني بين جميع أفراد المجتمع، الأمر الذي يقرب الناس من ديـــنهم، ويحـــبب إلـــيهم الالتزام بأحكامه عن فهم وإيمان فيقيهم ذلك شر الانحراف[2].

---

(1) ص ص 98 – 99.

(2) ص 107.

ثانيا: النسق الأسري:

ويحدد الباحث أدواراً هذا النسق في الوقاية من الجريمة من خلال:

1. التنشئة الدينية.
2. التنشئة الاجتماعية.
3. التنشئة الأخلاقية.
4. التنشئة الثقافية[1].

يــرى الباحث أنه بالإمكان التدخل في النسق الأسري لتحقيق أهداف محاربة الفكر المتطرف عن طريق:

1 - الطالب:

يــرى الباحث أن تفعيل الدور الوقائي للمدرسة في مقاومة السلوك المتطرف يجــب أن يقوم على أساس تعويد الطلاب على التعليم الحواري القائم على التفكير والإبداع.

2 - الأستاذ:

يرى الباحث انه من الضروري انتقاء الأساتذة الذين يقومون بالتدريس بكل دقة وحذر بحيث يتصفون بالفطنة والذكاء والقدرة على إيصال المعلومة الصحيحة للطالب بالإضافة إلى المقدرة الشخصية التي تمكنهم من استيعاب المتغيرات الحضارية التي يعيشونها وعكسها في المناهج الدراسية بشكل مشوق.

3 - بيئة المدرسة:

يعــتقد الباحث أن توفير بيئة تعليمية جديدة تحقق أهداف محاربة والوقاية من التطرف، يحتم وجود مجموعة من العناصر الأساسية التي تحفز على التعلم:

- وجود وسائل متعددة للتعليم من خلال استخدام أجهزة الكمبيوتر وغيرها.
- وجــود مكتبة متخصصة تحفز على البحث وتشجع على الدراسة يتوافر فيها جميع المراجع ووسائل التكنولوجيا المتقدمة من الانترنيت وغيرها.

---

(1) ص 125 - 127.

- القاعـــات الدراسية: يجب أن تكون جيدة التهوية ومريحة وتوجد فيها الإمكانات الضرورية للعملية التعليمية من وسائل تعليمية وخلافها.
- إعطاء الفرصة للطلاب للمناقشة والحوار والإبداع والاختلاف، فالإبداع ينمو في أجواء الحوار ويموت في مهده في أجواء الدكتاتورية الصارمة.

4 – المناهج الدراسية:

يعـــتقد الـــباحث أنه يجب أن تتوفر مجموعة من الشروط في البرامج الدراسية يحددها في:

- ضرورة وضع خطة استراتيجية للمنهج الدراسي بالتنسيق مع استراتيجية التنمية الشاملة للدولة بحيث تستلهم استراتيجية المنهج أهدافها من استراتيجية التنمية الشاملة للدولة، ويقصد بذلك أن تكون الأهداف التربوية منبثقة من حاجات المجتمع المتغيرة.
- يجـــب أن يكون هناك تناسق بين مفردات المنهج وعدد الساعات المقررة على الطالـــب أسبوعيا، حيث إن الإطالة في بعض المناهج قد تسبب للطالب الملل والعزوف عن العملية التعليمية كلها.
- يجـــب صياغة المناهج الدراسية بعقلية متفتحة تساعد الأستاذ على طرح الكثير من المواضيع حسب المقتضيات المتغيرة والبعد قدر الإمكان عن القوالب الجاهزة.
- يجب أن تكون المناهج التعليمية قابلة للتعديل حسب مقتضيات العصر وألا تكون قـــوالب جامـــدة لا يمكن تغيرها أو المساس بها، فالمناهج الدراسية يجب أن تكون لديها مقدرة على مسايرة الواقع الاجتماعي وتقديم حلول عملية لمشكلاته.
- يجـــب أن تهدف المواد الدراسية في مجملها إلى تعميق مفهوم الولاء الوطني لدى جمـــيع أفراد المجتمع. ويبرز الدور المهم الذي يجب أن تلعبه المدرسة في تأكيد أهمـــية عملية التربية الوطنية، حيث إن الأمن يتحقق فقط عندما يشعر الجميع بمسؤوليتهم نحو الوطن.

5 – النسق الاقتصادي[1].

---

(1) ص ص 149 – 154.

الدراسة الثانية:

في دراســـة بعـــنوان **العنف اللفظي "الإساءة اللفظية" تجاه الأطفال من قبل الـــوالد وعلاقته ببعض المتغيرات المتعلقة بالأسرة (دراسة وصفية)**، قامت الباحثة لـــونة عبد الله دنان[1] بدراسة ميدانية هدفت إلى التعرف إلى بعض المتغيرات التي يعـــتقد أنها ترتبط بالإساءة اللفظية للطفل، وبالتالي محاولة الـسيطرة عليها والحد من أثــرها حـــتى ينشأ الأطفال في بيئة أقرب ما يمكن إلى السواء وبالتالي حتى يتمتعوا بأكبر قدر من الصحة النفسية.

وقـــد اســـتخدمت الباحثة المنهج الوصفي، أما البحث فقد كان عبارة عن اســـتبيان مؤلـــف مـــن 12 سؤالاً يجيب عليها المفحوص بنعم أو لا وقد أعطيت للإجابة نعم نقطة واحدة بينما لم تعط الإجابة لا أية نقطة، وتقسم هذه الأسئلة إلى زمـــرتين 6منها لقياس شدة تأثر الطفل بالإساءة اللفظية الموجهة نحوه، و6 الأخرى تعكس إحساسه بمدى تكرار الإساءة من قبل الوالد. وتم حساب النتائج عن طريق حساب النسب المئوية.

عينة البحث:

تم تطبـــيق علـــى عينة مؤلفة من 20 طالباً من صف الأول الإعدادي وعينة مؤلفة من 20 طالبة من الصف الأول إعدادي.

فيما يخص **فروض البحث** فقد تمثلت في:

1. هـــناك فرق ذو دلالة إحصائية بين الأطفال الذكور والإناث من حيث التأثر بالإساءة اللفظية من قبل الوالد.
2. هـــناك علاقـــة إحـــصائية بين المستوى التعليمي للوالد وتكرار تعرض الطفل للإساءة اللفظية من قبله (بالنسبة للذكور).

---

(1) لـــونة عـــبد الله دنـــان: العـــنف اللفظـــي "الإســـاءة اللفظـــية تجاه الأطفال من قبل الوالد وعلاقـــته ببعض المتغيرات المتعلقة بالأسرة - دراسة وصفية - ورد في موقع الانترنيت، http://www.nesasy.com/childhood/2005/childhood-111100406.html فحص في 25 سبتمبر 2006.

3. هناك علاقة إحصائية بين المستوى التعليمي للوالد وتكرار تعرض الطفل للإساءة اللفظية من قبله (بالنسبة للإناث).
4. هناك علاقة إحصائية بين مستوى دخل الأسرة وتكرار تعرض الطفل للإساءة اللفظية من قبله (بالنسبة للذكور).
5. هناك علاقة إحصائية بين مستوى دخل الأسرة وتكرار تعرض الطفل للإساءة اللفظية من قبله (بالنسبة للإناث).

فيما يخص متغيرات البحث فقد عينتها الباحثة في:

جنس الطفل:

1. أنثى، ذكر.
2. التأثر العام: مقارنة بين الجنسين من حيث التأثر العام بالإساءة اللفظية.
3. المستوى التعليمي للأب: 1. أمي، 2. دون الشهادة الثانوية، 3. يحمل شهادة ثانوية فما فوق.
4. مستوى دخل الأسرة: 1. قليل، 2. متوسط، 3. جيد.
5. تكرار الإساءة اللفظية: تعدد المرات التي يسيء فيها الوالد لطفله إساءة لفظية.

أداة البحث:

تمثلت في استبيان مؤلف من 12 سؤالاً يجيب عليها المفحوص بنعم أو لا وقد أعطيت للإجابة نعم نقطة واحدة بينما لم تعط الإجابة لا أية نقطة، وتقسم هذه الأسئلة إلى زمرتين 6 منها لقياس شدة تأثر الطفل بالإساءة اللفظية الموجهة نحوه وهي (1، 3، 5، 7، 9، 11). و6 الأخرى تعكس إحساسه بمدى تكرار الإساءة من قبل الوالد. وتم حساب النتائج عن طريق حساب النسب المئوية.

الإطار العملي نتائج البحث:

الإجابة على الفرضيات ومناقشتها:

1. الفرضية الأولى: هناك فرق ذو دلالة إحصائية بين الأطفال الذكور والإناث من حيث التأثر بالإساءة اللفظية من قبل الوالد. أجاب الطلاب الذكور عن أسئلة

التأثــر جمــيعها وكان مجموع الإجابات نعم = 52. بمقارنة النسبتين بالنسبة المعــيارية وجــدت الباحــثة أن الإناث يتأثرن بالإساءة اللفظية أكثر من الذكور.

وقــد فــسرت ذلك بأن النتيجة كانت متوقعة إن طبيعة الأنثى وحساسيتها تجعلها تتأثر بالإساءة اللفظية أكثر من الذكر.

2. الفرضية الثانية: هناك علاقة إحصائية بين المستوى التعليمي للوالد وتكرار تعــرض الطفــل للإســاءة اللفظية من قبله (بالنسبة للذكور) كان جميع أفــراد العيــنة الــتي طــبق عليهم الاختبار ذوي آباء بمستوى تعليم فوق الشهادة الثانوية. أجاب جميع أفراد العينة عن الأسئلة وكان عدد الإجابات نعم = 83.

وقــدمت الباحــثة تفــسيرا لذلك باعتبار أن 69,16% من الناشئين الذكور يتعرضون للإساءة اللفظية من قبل والدهم ذي التحصيل العلمي المرتفع " فوق الشهادة الثانوية "، هذه النتيجة لم تكن متوقعة إذ يفترض أن ينخفض استخدام الــوالد للإســاءة اللفظية كلما ارتفع مستواه التعليمي وتعزى هذه النتيجة إلى أمــرين الأول الــضغوط التي يواجهها الوالد في تأمين سبل المعيشة مهما كان مــستواه التعليمــي مما يجعله متوتراً في تعامله مع أفراد أسرته، الثاني هو عدم صدق العينة بسبب صغرها.

3. الفرضية الثالثة: هناك علاقة إحصائية بين المستوى التعليمي للوالد وتكرار تعــرض الطفل للإساءة اللفظية من قبله (بالنسبة للإناث) كان جميع أفراد العيــنة الــتي طبق عليهم الاختبار ذوي آباء بمستوى تعليم فوق الشهادة الثانوية. أجاب جميع أفراد العينة عن الأسئلة وكان عدد الإجابات نعم = 72 وتفسير ذلك – حسب الباحثة –: إن 60% من الناشئات الإناث يتعرضن للإســاءة اللفظــية مــن قبل والدهم ذي التحصيل العلمي" فوق الشهادة الــثانوية "، هــذه النتيجة لم تكن متوقعة إذ يفترض أن ينخفض استخدام الــوالد للإساءة اللفظية كلما ارتفع مستواه التعليمي وذلك للسببين الواردين في التفسير 1.

تفسير الفرضيتين 2 و3: يتعرض الذكور أكثر من الإناث للإساءة اللفظية، والنتيجة كانت متوقعة وذلك لأن الذكر في المجتمعات عموماً يعامل بقسوة أكبر من الأنثى.

4. الفرضية الرابعة: هناك علاقة إحصائية بين مستوى دخل الأسرة وتكرار تعرض الطفل للإساءة اللفظية من قبله (بالنسبة للذكور) تراوح دخل العينة من الذكور التي طبق عليهم الاختبار بين (14 جيد) و(8 وسط) كان عدد الإجابات نعم بين ذوي الدخل الجيد = 67 أي بنسبة 90.47% كان عدد الإجابات نعم بين ذوي الدخل المتوسط = 28 وبلغت نسبتها 77.77%.

التفسير: لم تكن هذه النتيجة متوقعة إذ يفترض أن ترتفع النسبة المئوية لتكرار تعرض الناشئ للإساءة اللفظية عند الأسر ذات الدخل المتوسط مقارنة بالأسر ذات الدخل الجيد، وذلك لافتراض أن الدخل الجيد يوفر راحة للأب ويخفف من أعبائه وبالتالي يخفف من تعامله القاسي مع أفراد أسرته. تعزى هذه النتيجة لعدم صدق العينة بسبب صغرها.

5. الفرضية الخامسة: هناك علاقة إحصائية بين مستوى دخل الأسرة وتكرار تعرض الطفل للإساءة اللفظية من قبله (بالنسبة للإناث) كان جميع أفراد العينة التي طبق عليهم الاختبار ذوي آباء بمستوى دخل جيد أجاب جميع أفراد العينة عن الأسئلة وكان عدد الإجابات نعم = 72 بنسبة 60%.

التفسير: 60% من الناشئات يتعرضن للإساءة اللفظية في أسر ذات مستوى دخل جيد، هذه النسبة تعد مرتفعة و لم تكن متوقعة حيث يفترض أن تكون نسبة تعرض الناشئات للإساءة اللفظية في الأسر ذات الدخل الجيد منخفضة.
تفسير الفرضيتين 4 و5: 90.47% من الذكور الناشئين يتكرر تعرضهم للإساءة اللفظية مقابل 60% من الإناث يتكرر تعرضهن لها في أسر ذات مستوى دخل جيد، كانت هذه النتيجة متوقعة حيث يشيع في المجتمع تعرض الذكور للقسوة أكثر من الإناث.

الدراسة الثالثة:

في دراســـة حـــول **العنف على الأطفال في المدارس**، نحو آلية لإلغاء العقاب المدرســـي. قامـــت ماجدة الجبيلي[1] بدراسة ميدانية حول العنف المدرسي واقعه، أثـــاره ودور العامـــل الصحي الاجتماعي وهي دراسة ميدانية أجريت في المدارس الابتدائية الرسمية والخاصة في ضاحية بيروت الجنوبية 2001 - 2002.

ولقد هدفت الدراسة إلى:

- معرفة صورة المدرسة في ذهن التلميذ.
- معرفة أنواع الحالات التي بسببها يعاقب التلاميذ.
- معرفة أنواع العقوبات التي تمارس فعلا على بعض التلاميذ.
- معـــرفة مدى استخدام العقوبات كوسيلة لتقويم سلوك التلميذ وزيادة تحفيزه العلمي.
- معرفة شعور التلاميذ إزاء العقوبات.
- موقف الأهل من العقوبات الجسدية المدرسية.
- الكشف عن انتهاكات حقوق الطفل داخل أهم المؤسسات التربوية والتي هي المدرسة.

منهجـــية العمـــل، استخدمت الباحثة المنهج الوصفي الاستقصائي التحليلي حيث ترى أنه يظهر تواجد العقاب كما "ونوعا" كما استخدمت المنهج الإجرائي العملي من حيث أنه يبين التعبير عن طريق الرسم عن الموضوع المعني دراسته.

التقنيات المتبعة:

العينة، تمثلت العينة في:

- عينة المدارس: 16مدرسة.
- عينة التلاميذ: 184 تلميذا.

---

(1) ماجـدة الجبيلـي: العنف على الأطفال في المدارس، نحو آلية لإلغاء العقاب المدرسي ندوة وطنية متخصصة حول العنف على الأطفال في المدارس، 3 ديسمبر 2005.

- عينة المدرسين: 71مدرسا.
- عينة المدراء: 16مديرا.

أدوات البحث:

الاستمارة: وطبقت على:

- التلاميذ.
- المدرسين.
- المدراء.

الرسم التعبيري والذي طبق على:

- التلاميذ.
- الملاحظة والتي طبقت على:
- صعيد الإمكانيات المادية للمدرسة
- صعيد العلاقات الإنسانية

نتائج الدراسة:

قسمت الباحثة النتائج إلى المحاور التالية:

1. تعرض التلاميذ للعقاب.
2. أنواع العقاب.
3. أسباب العقاب.
4. أثر العقاب في تقويم سلوك التلميذ.
5. أثر العقاب على نفسية التلميذ.
6. موقف الأهل من العقاب.

أولا: تعرض التلاميذ للعقاب:

- وجدت الدراسة أن 54.4% من التلاميذ تعرضوا للعقاب البدني.
- 16% من التلاميذ تعرضوا للعقاب البدني أكثر من 10 مرات.
- 95% من التلاميذ تعرضوا للعقاب البدني أكثر من 10 مرات.

- 32% من المدرسين أكدوا معاقبتهم لتلاميذهم.
- 72.5% من المدراء أكدوا معاقبة المدرسين للتلاميذ.
- 44% من المدراء أكدوا معاقبتهم للتلاميذ.

ثانيا: أنواع العقاب:

- الركوع على اللوح.
- الضرب بالمسطرة.
- إرساله عند الناظر.
- الوقوف خارج الصف.
- الصراخ.
- التأنيب أمام الرفاق.
- توجيه الاهانات.
- شد الأذن.
- الصفع على الوجه.
- الصفع على الرقبة.
- شد الشعر.

ومن الملفت أن بعض التلاميذ عمدوا إلى ذكر أنواع عقوبات غير مذكورة في الاستمارة ومنها:

- الركل بالرجل.
- الركوع على البحص.
- لبط البطن.
- الضرب على الرأس.
- المشي "بطّة".

أسباب العقاب:

- عدم القيام بالواجبات المدرسية.

- الكلام البذيء.
- الضحك من دون سبب.
- نسيان الكتب والدفاتر.
- ضرب الرفاق.
- الكلام في الصف.

أثر العقاب في تقويم سلوك التلميذ:

أكد 32% من المدرسين و68.5% من المدراء أثر العقاب في تقويم سلوك التلميذ وزيادة تحصيله العلمي، ولكن 81% من المدراء و49% من المدرسين يرون أن التلميذ عاد لنفس التصرف حتى بعد معاقبته.

أثر العقاب على نفسية التلميذ:

- الخوف.
- الغضب.
- البكاء.
- الخجل.
- إتلاف الأدوات المدرسية بنسبة 34.2%.
- مشاكسة المدرسين بنسبة40.2%.

موقف الأهل من العقاب:

- إن معظم التلاميذ لا يخبرون أهلهم في حال معاقبتهم، إلا إذا كان العقاب مؤذيا.
- إن الحد الأقصى لردود فعل الأهل تجاه العقوبات المدرسية هو المجيء إلى المدرسة والاستفسار عن السبب.
- من الملفت وجود عدد من الأهل وبنسبة مرتفعة 44% يعطون المعلم الصلاحيات الكاملة لتأديب ولدهم وتشجيعهم على عقابه.

النتائج العامة للدراسة:

- بـــأن تلاميذ صف الخامس الابتدائي في مدارس ضاحية بيروت الجنوبية يتعرضون لأنـــواع مختلفة من العقوبات المعنوية والبدنية من قبل كل من المدرس والناظر والمدير في المدرسة، بالرغم من الاتفاقيات التي وقع عليها لبنان في هذا الإطار.
- أن العقـــاب لا يـــشكل عاملاً حقيقياً في تقويم سلوك التلميذ وزيادة تحصيله العلمي.
- أن للعقـــوبات البدنية والمعنوية العديد من الآثار السلبية التي تؤثر على سلوك الطفل ونموه النفسي والاجتماعي.
- أن العقـــاب يمـــارس في كافـــة أنـــواع المدارس، وبغض النظر عن مستواها الاقتصادي ولكن بنسب متفاوتة.

الدراسة الرابعة:

في دراسة حول مدى **تأثير العنف الأسري على السلوك الانحرافي لطالبات المرحلة المتوسطة بمكة المكرمة**[1] حاول الباحث أن يتعرف على مدى تأثير العنف الأســـري الذي يصدر من أفراد الأسرة تجاه بعضهم البعض على السلوك الإنحرافي الـــذي يكتسبه الأبناء. وذلك بهدف الوقوف على طبيعة ذلك التأثير ورصد أبعاده وآثاره[2].

لقد حدد الباحث مجموعة من الأهداف لدراسته تمثلت في:

1. التعـــرف على أنماط العنف الأسري الذي تتعرض له طالبات المرحلة المتوسطة (البدني – اللفظي – الإهمال).
2. معـــرفة آثـــار العـــنف الأسري على السلوك الانحرافي لدى طالبات المرحلة المتوسطة.

---

(1) محمد بن مسفر القرني، مدى تأثير العنف الأسري على السلوك الانحرافي لطالبات المرحلة المتوسطة بمكة المكرمة، مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والإنسانية والاجتماعية. عدد خاص بمناسبة اختيار مكة المكرمة عاصمة للثقافة الإسلامية لعام 1426هـ/2005م.

(2) المرجع السابق نفسه، ص 15.

3. إيجاد العلاقة بين أنواع العنف الأسري والسلوك الانحرافي للطالبات.
4. إمكانـــية تقديم نموذج تنبؤي يمكن من خلاله التنبؤ بمعرفة السلوك الانحرافي من خلال أنواع العنف الأسري[1].

فرضية الدراسة:

انطلق الباحث من فرضية صاغها كالتالي:

كلمـــا زاد التعرض للعنف داخل الأسرة بأنواعه، سواء الذي يقع مباشرة علـــى الأبـــناء أو المـــشاهد، كلمـــا زادت احتمالية ظهور السلوك الانحرافي لديهم.

ولقد حدد مجالات إجابة هذه الفرضية على مجموعة من الأسئلة عددها في:

1. هل هناك علاقة إيجابية ودالة إحصائياً بين العنف البدني وبين مظاهر الانحراف السلوكي لدى طالبات المرحلة المتوسطة؟
2. هـــل هناك علاقة إيجابية ودالة إحصائياً بين العنف اللفظي البدني وبين مظاهر الانحراف السلوكي لدى طالبات المرحلة المتوسطة؟
3. هـــل هـــناك علاقـــة إيجابية ودالة إحصائياً بين الإهمال وبين مظاهر الانحراف السلوكي لدى طالبات المرحلة المتوسطة؟
4. هل هناك علاقة إيجابية ودالة إحصائياً بين العنف العائلي وبين مظاهر الانحراف السلوكي لدى طالبات المرحلة المتوسطة؟
5. هـــل هناك علاقة إيجابية ودالة إحصائياً بين العمر ومظاهر الانحراف السلوكي لدى طالبات المرحلة المتوسطة؟
6. هـــل هناك علاقة إيجابية ودالة إحصائياً بين عدد أفراد الأسرة وبين الانحراف السلوكي لدى طالبات المرحلة المتوسطة؟
7. هـــل يمكن التنبؤ بالسلوك الانحرافي للطالبات اللاتي تعرضن أو شاهدن العنف الأسري؟

---

(1) المرجع السابق نفسه، ص 18.

حدود الدراسة:

أجرى الباحث دراسته على طالبات المرحلة المتوسطة للعام الدراسي 1424 - 1425هـ بمدينة مكة المكرمة من خلال عينة اختيارية من المدارس المتوسطة. كما تم جمع البيانات من عينة الدراسة في المدارس المستهدفة خلال الفصل الثاني من العام الدراسي 1424 - 1425 هـ وعلى هذا فقد اقتصرت الدراسة على الطالبات المنتظمات بالدراسة للمرحلة المتوسطة في ذلك العام الدراسي[1].

منهج الدراسة:

اعتمد الباحث على المنهج الوصفي بطريقة المسح الاجتماعي.

عينة البحث:

اختار الباحث 7مدارس للمرحلة المتوسطة، بلغ المجتمع الأصلي للدراسة 24784 أخذ منه عينة قدرت بـ 50 طالبة من كل مدرسة ليبلغ المجموع الكلي لعينته 350 طالبة.

أداة البحث:

قام الباحث بتصميم استمارة بغرض قياس المتغيرات المستقلة والتابعة لدراسته[2]. تكونت استمارته من 3 أجزاء: الأول: احتوى على البيانات الأولية، الثاني: احتوى على 30عبارة لقياس المتغيرات المستقلة التي حددها في: العنف البدني، العنف النفسي، العنف، الإهمال، بواقع 10عبارات لكل متغير مستقل.

الجزء الثالث تكون من 15عبارة تقيس المتغير التابع والذي حدده في الانحراف السلوكي.

التحليل الإحصائي:

استخدم الباحث الأساليب الإحصائية مستعينا ببرنامج SPSS.

---

(1) المرجع السابق نفسه، ص 19.

(2) المرجع السابق نفسه، ص 35.

نتائج الدراسة[1]:

أهم النتائج التي توصلت لها الدراسة تمثلت في:

1. ارتباط بين المستوى التعليمي والانحراف، بحيث تبين للباحث أن معظم عينة البحث تقل تقديراقم عن جيد وهو ما يدل - حسبه - عن انخفاض المستوى التعليمي لدى الطالبات اللاتي لديهن انحرافات سلوكية.
2. لا تعاني عينة الدراسة من تأخر دراسي على الرغم من انخفاض مستوى تحصيلهم.
3. لوحظ تدني في مستوى الدخل الشهري للعينة مقارنة مع عدد أفراد الأسرة.
4. صرح أفراد العينة بأهن تعرضن أو شاهدن العنف بأشكاله المختلفة: العنف اللفظي، العنف البدني والإهمال.
5. أظهر أفراد العينة سلوكيات منحرفة تمثلت في: المشاجرات، الغش، الكذب، الشتم ومخالفة النظام.
6. أكثر السلوكيات المنحرفة التي مارسها أفراد العينة تمثلت في: تمزيق ممتلكات الزميلات، المعاكسة عن طريق التلفون، إتلاف ممتلكات المدرسة.
7. أقل السلوكيات المنحرفة تمثلت في: المشاجرة، الاعتداء على المدرسات والكذب. والملاحظ - حسب الباحث - رجحان السلوكيات المنحرفة مما ربطه بالعلاقة بين العنف الأسري وتلك السلوكيات.

الدراسة الخامسة:

في دراسة مبارك محمد بن مظفر الشامسي "**حول القيم والمناهج الدراسية**"[2] قام الباحث بدراسة تلك العلاقة من خلال الانطلاق من التساؤل التالي:

أ. ما هي أكثر القيم التي ركزت عليها المناهج محل الدراسة؟

(1) المرجع السابق نفسه، ص ص 38 - 45.

(2) مبارك محمد بن مظفر الشامسي "حول القيم والمناهج الدراسية" ورد في موقع الانترنيت: www.alshami.net فحص في 6 جوان 2008.

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة إلى تحقيق الهدفين التاليين:

- تحليل القيم السياسة في المناهج الدراسية موضع الدراسة؟
- التعـــرف على أبرز القيم السياسية في المناهج الدراسية لدولة الإمارات العربية المتحدة؟

منهجية الدراسة:

اعتمد الباحث على منهجين في دراسة:

- المنهج الوصفي: وكان استخدام هذه المنهج في الإطار النظري.
- مـــنهج تحليل المضمون: استخدم الباحث هذا المنهج في تحليل مضامين المناهج الدراســـية محـــل الدراســـة، واتبع الأسلوب الكيفي في دارسته، مركزا على الدروس المقررة والصور والرسومات والأسئلة.

القيم السياسية التي ارتكز عليها الباحث في الدراسة:

1. التعاون
2. العلاقة بين الحاكم والمحكوم.
3. العمل.
4. الطاعة.
5. علاقة الفرد بمؤسسات الدولة.
6. قيم المشاركة.
7. التوجهات العالمية.
8. البعد العربـــي.
9. الهوية.
10. الولاء والانتماء.
11. الوحدة.
12. المسؤولية الجماعية.

المقررات الدراسية محل الدراسة هي:

مقررات اللغة العربية وكتب المهارات اللغوية والتدريبية للصف الأول والثاني من التعليم الأساسي بجزئيهما الأول والثاني، والصف الثالث أيضاً لكن الجزء الأول فقط لعدم تمكني من الحصول على الجزء الثاني أثناء كتابة الدراسة. وكذلك مقررات التربية الوطنية للصف الأول والثاني والثالث من التعليم الأساسي.

ولقد وقع اختيار الباحث على منهج اللغة العربية والتربية الوطنية لأن الأول يحتوي على معلومات ودروس كثيرة ومتنوعة كما أن عدد الحصص الأسبوعية للغة العربية يفوق باقي المواد إذ تصل في الصفوف الدراسية الثلاثة الأولى إلى 196 حصة في العام الدراسي.

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة - حسب الباحث - في كونها تسعى لمعرفة القيم التي تبنتها المقررات الدراسية في الأجيال الصاعدة في الدولة، فما يتم تلقيه من قيم ومبادئ سيظل مؤثراً على توجهاتهم المستقبلية وأرائهم السياسية، كما أن وضع هذه القيم في المراحل الأساسية الأولى قد يتبعه تعمق فيها بالمراحل الدراسية القادمة، علماً أن المناهج للمراحل الثلاث الأساسية تعتبر ذات مناهج مستحدثة ضمن خطة وزارة التربية والتعليم لتطوير المناهج.

كما أن هذه الدراسة ستغطي بعض الفراغ الموجود في المكتبة العربية حيث أنها فقيرة بمثل هذا النوع من الدراسات.

نتائج الدراسة:

- اتضح للباحث التأثير العالمي على وضع المناهج الدراسية بدولة الإمارات العربية المتحدة، وذلك من خلال زيادة التوجهات العالمية فيها وهذا ما يعد أحد نتائج العولمة والانفتاح الذي تعيشه الدولة، وأيضا قيم المشاركة والتي هي نتاج للدعوات المستمرة (الداخلية والخارجية) للتوجه الديمقراطي.
- سعت المناهج - حسب الباحث - إلى تشجيع قيم الولاء والتعاون لدى الطالب بالتدرج، فبدءاً بالأسرة ثم أخذا يمتدا إلى المجتمع العام.

- حثت المناهج محل الدراسة على الولاء للدولة الاتحادية وتجاهلت الولاء للإمارة والولاء القبلي.
- رفعت المناهج المبحوثة من قيم العمل والإخلاص فيه، كما دعت للعمل الجماعي ضـــمن روح الفـــريق الواحد المتكامل، وأيضاً شجعت على العمل اليدوي ولكن ربطت بين العمل اليدوي والحرف القديمة التي عزف عنها مواطنو الإمارات.
- المناهج الدراسية بينت للطالب أن مؤسسات ومرافق الدولة هدفها تحقيق النفع العام للمجتمع، وله الحق في الاستفادة منها، ويجب عليه المحافظة على عليها من أجل تحقيق ذلك الهدف.

الدراسة السادسة:

دراسة حول المناخ المدرسي والدافعية(1):

لمعـــرفة العلاقـــة بـــين المناخ المدرسي ودافعية الإنجاز ومستوى الطموح قام الدكـــتور عبد الله بن طه الصافي بدراسة على عينة من طلاب المرحلة الثانوية من الجنسين في المملكة العربية السعودية.

ولقد حدد مشكلة دراسة كمايلي:

أ. هـــل تـــوجد علاقة بين المناخ المدرسي ودافعية الإنجاز لدى طلاب وطالبات المرحلة الثانوية؟

ب. هـــل توجد علاقة بين المناخ المدرسي ومستوى الطموح لدى طلاب وطالبات المرحلة الثانوية؟

وتوصل الباحث إلى:

- إن دافعـــية الإنجـــاز ومستوى الطموح لدى طلاب وطالبات المدرسة الثانوية يتوقف إلى حد كبير على المناخ المدرسي.

---

(1) د. عبد الله بن طه الصافي: المناخ المدرسي وعلاقته بدافعية الإنجاز ومستوى الطموح لدى عيـــنة مـــن طـــلاب وطالـــبات المـــرحلة الـــثانوية بمدينة أبها. ورد في موقع الانترنيت: www.abegs.org/trbils/779/3.htm فحص 6 جوان 2008.

- إن المناخ المدرسي الذي يقابل احتياجات الطالب ويحقق توقعاته سوف يؤدي إلى تحقيق إنجاز عال مع طموحات مرتفعة تتوافق مع قدراته وإنجازاته.
- بينما المناخ المدرسي الذي يكرهه التلميذ لعدم احتوائه على خبرات محببة إلى نفسه ويفشل في مقابلة احتياجاته سوف يؤدي إلى إنجاز أقل ومستوى طموح منخفض.
- الطلاب ذوو المناخ المدرسي المفتوح يتجنبون العلاقات الاعتمادية على الارتكان على الآخرين: ويميلون إلى مواجهة المشكلات ومحاولة حلها، كما أكدت هذه الدراسة أيضا أنهم يتميزون بمستوى طموح مرتفع وهذا يشير إلى أنهم يميلون إلى الكفاح، ونظرتهم إلى الحياة فيها تفاؤل والاعتماد على النفس.

وتؤكد النتائج كذلك على أهمية دور المعلم في تنمية الدافع للإنجاز ومستوى الطموح لدى الطلاب وذلك من خلال توفير الجو الملائم للعملية التعليمية وأيضا من خلال ما يصدر عنه من سلوكيات تشكل مناخ التفاعل الموجب بينه وبين طلاب في حجرة الدراسة، ويتكون ذلك بخلق جو من الود والترابط والتعاون.

ثالثا: الدراسات الغربية

الدراسة الأولى:

أجـــرى سيرجيو بنهيرو، الخبير المستقل الذي عينه الأمين العام دراسة معمقة عمـــلا بقـــرار الجمعية العامة S72002، وهدفت تقديم صورة شاملة للعنف ضد الأطفال ويقترح توصيات لمنع هذه المسألة والتصدي لها.

وقـــدم التقرير معلومات عن وقوع مختلف أنواع العنف ضد الأطفال داخل الأسرة والمدارس ومؤسسات الرعاية البديلة ومرافق الاحتجاز والأماكن التي يعمل فـــيها الأطفال والمجتمعات المحلية. والدراسة مصحوبة بكتاب يقدم معلومات أكثر تفصيلا عن الدراسة.

وقـــد أعدت الدراسة من خلال عملية قائمة على المشاركة شملت مشاورات إقليمية ودون إقليمية ووطنية واجتماعات مواضيعية للخبراء وزيارات ميدانية. كما قـــدمت العديد من الحكومات ردودا شاملة لاستبيان أحيل إليها من جانب الخبير المستقل في عام 2004[1].

ولاية الدراسة ونطاقها

طلبت الجمعية العامة، في عام 2001، بناء على توصية لجنة حقوق الطفل، من الأمـــين العـــام أن يجري دراسة معمقة بشأن مسألة العنف ضد الأطفال وأن يضع توصـــيات لتنظر فيها الدول الأعضاء لاتخاذ الإجراءات المناسبة. وفي شباط/فبراير 2003، تم تعـــيين الخـــبير باولو سيرجيو من قبل الأمين العام لقيادة هذه الدراسة. ويتناول التقرير العنف ضد الأطفال داخل أطر مختلفة: الأسرة، المدارس، مؤسسات

---

(1) باولو سيرجيو بينهيرو، دراسة الأمين العام للأمم المتحدة، **التقرير العالمي بشأن العنف ضد الأطفال**، ورد في موقع الانترنيت: http://www.violencestudy.org فحص في 6 جويلية 2008.

الرعاية البديلة ومرافق الاحتجاز والأماكن التي يعمل فيها الأطفال والمجتمعات المحلية.

ولا يتناول الأطفال في الصراعات المسلحة، إذ أن هذه المسألة تقع في نطاق ولاية الممثل الخاص للأمين العام المعني بالأطفال والصراع المسلح، إلا أنه ينظر في المسائل المتعلقة به، مثل العنف ضد اللاجئين والأطفال المشردين الآخرين.

عملية الدراسة:

لقد قام الباحث بتنفيذ عملية قائمة على المشاركة في إعداد الدراسة، شملت مشاورات دول إقليمية ووطنية واجتماعات مواضيعية للخبراء وزيارات ميدانية. وفي مارس 2004، قام بتعميم استبيان مفصل على الحكومات بشأن النهج التي تتبعها في تناول. (العنف ضد الأطفال. وقد تلقى ما مجموعه 131 ردا).

وخلال الفترة ما بين مارس ويوليه 2005 عقد تسع مشاورات إقليمية لمنطقة البحر الكاريبي وجنوب آسيا وغرب ووسط أفريقيا وأمريكا اللاتينية وشمال أمريكا وشرق آسيا والمحيط الهادئ والشرق الأوسط وشمال أفريقيا وأوروبا وآسيا الوسطى وشرق وجنوب أفريقيا. وقد جمعت كل مشاورة 350 مشاركا في المتوسط بمن فيهم وزراء ومسؤولون حكوميون وبرلمانيون وممثلو المنظمات الإقليمية والحكومية الدولية الأخرى وكيانات الأمم المتحدة والمنظمات غير الحكومية ومؤسسات حقوق الإنسان الوطنية وأطراف أخرى من المجتمع المدني بما في ذلك وسائط الإعلام والمنظمات الدينية والأطفال.

وقد شارك الأطفال في كل مشاورة من المشاورات الإقليمية التي سبقتها جميعا اجتماعات وضعوا فيها مساهمات وتوصيات للدراسة. وتقارير كل مشاورة إقليمية، بما في ذلك توصيات، موجودة. وعقد أيضا عدد من المشاورات دون الإقليمية والوطنية.

المعلومات المخفية وغير المبلغ عنها والمسجلة تسجيلا غير كاف:

يتخذ العنف ضد الأطفال مجموعة من الأشكال ويتأثر بمجموعة واسعة من العوام من الصفات الشخصية المميزة للضحية والفاعلين، إلى بيئتهم الثقافية

والفعلية. ومع ذلك، لا يزال كثيرا من أنواع العنف الموجه ضد الأطفال خفيا لعدة أسـباب. أحد هذه الأسباب هو الخوف: إذ يخشى الكثير من الأطفال الإبلاغ عن حالات العنف الموجه ضدهم. وفي كثير من الحالات، يبقى الآباء، الذين ينبغي أن يحموا أطفالهم، صامتين إذا ارتكب العنف زوج أو أي أحد آخر من أفراد الأسرة، أو فـرد آخر أكثر قوة من المجتمع مثل أي صاحب عمل أو ضابط شرطة أو زعيم طائفة.

ويتعرض أطفال كثيرون إلى العنف في الأوساط التعليمية وقد يتعلمون منها العنف، وألقى تركيز وسائط الإعلام على الأحداث المتطرفة، التي تشمل إطلاق النـار علـى أطفال المدارس واختطافهم، بظلاله على المفهوم العام للعنف في المـدارس. غـير أن إمكانية تعرض الأطفال للعنف المسبب للموت أو الأذى الجـسيم في المـدارس تعتبر أقل من إمكانية تعرضهم له في منازلهم أو المجتمع الأعم.

ويشمل العنف الذي يمارسه المعلمون، وغيرهم من موظفي المدارس الآخرين، بمـوافقة صريحة أو ضمنية من وزراء التعليم والسلطات الأخرى التي تشرف على المدارس، أو بدون تلك الموافقة، العقاب البدني، وأشكال أخرى من العقوبة النفسية القاسية والمهينة، والعنف الجنسي والمستند إلى نوع الجنس، وعنف الأقران. ويعتبر العقـاب الـبدني، كالضرب بالسـياط أو العصي، ممارسة متبعة في المدارس في عدد كـبير من البلدان ويحدث العنف في المدارس أيضا في صورة مشاجرات في الملاعب أو عنف الأقران. ويشيع في بعض المجتمعات النظر إلى السلوك العدواني، بما في ذلك المـشاجرات، باعتـباره مـشكلة تأديبية صغرى. وكثيرا ما يرتبط عنف الأقران بممارسـة التمييـز ضـد الطلاب الذي يأتون من أسر فقيرة أو مجموعات عرقية مهمـشة، أو ضـد الطلاب الذين يتسمون بصفات شخصية معينة (كالمظهر أو الإعاقة الجسدية أو العقلية). ويكون معظم عنف الأقران شفويا، لكن تقع حوادث عـنف جسدي أيضا. وتتأثر المدارس أيضا بالأحداث التي تقع في المجتمع الأوسع، كارتفـاع معـدلات ممارسـة سـلوك العـصابات والأنشطة الإجرامية المتصلة بالعصابات، لاسيما ما يتصل منها بالمخدرات.

التوصيات:

أ. تـــشجيع المدارس على اعتماد وتنفيذ مدونات قواعد السلوك التي تطبق على جمـــيع أعـــضاء هيئة التدريس والطلاب الذين يواجهون جميع أشكال العنف، واضـــعة في الاعتـــبار القـــوالب النمطـــية القائمة على نوع الجنس والسلوك والأشكال الأخرى من التمييز؛

ب. ضـــمان أن يستخدم مدراء المدارس والمدرسين استراتيجيات التدريس والتعلم الخالـــية من العنف، وأن يعتمدوا أساليب إدارة للفصل وتدابير للانضباط غير مبنية على الإخافة أو التهديد أو الإذلال أو القوة البدنية؛

ج. منع وتقليص العنف في المدارس عن طريق برامج محددة تتصدى للبيئة المدرسية بكاملـــها، ويشمل ذلك تشجيع بناء المهارات مثل النهج الخالية من العنف في حـــل الصراعات، وتنفيذ السياسات المناهضة للترهيب، وتشجيع احترام جميع أعضاء مجتمع المدرسة؛

د. ضـــمان أن تكـــون المناهج وعمليات التدريس والممارسات الأخرى متوافقة بالكامـــل مع شروط ومبادئ اتفاقية حقوق الطفل، وخالية من الإشارات الـــتي تشجع العنف والتمييز، في أي مظهر من مظاهره، بطريقة إيجابية أو سلبية.

الدراسة الثانية:

في دراسة مهمة حول المناخ المدرسي والعنف على مستوى العديد من الدول (دراســـة دولـــية مقارنة) قام المرصد الدولي للعنف في الوسط المدرسي[1] بإجراء دراســـة دولية على ثلاثة دول من الجنوب هي: بوركينافاسو، البرازيل، جمهورية جيـــبوتي. ومن الشمال: فرنسا وانجلترا. عنونت الدراسة بـــ "العنف في المدرسة: بعض التوجهات من أجل نقاش علمي عالمي".

(1) Eric Debarbieux, ***La violence à l'école: quelques orientations pour un débat scientifique mondial***. International journal on Violence and Schools, premier Numéro, France, 2006 p22.

انطلقت الدراسة من محاولة معرفة توزع العنف في العالم بين بيئتين سوسيولوجيتين مختلفتين هما البيئة الشمالية بما تمثله من غنى وقوة اقتصادية وبيئة جنوبية بما تمثله من فقر. ولهذا فقد صاغ إيريك دوباربيو فرضية انطلق منها تمثلت في أن العنف المدرسي متوزع بشكل غير متكافئ عالميا، تبعا لأنماط التوزع غير العادل للاقتصاد (العولمة غير المتكافئة).

العينة:

- فرنسا: 11147 تلميذاً من سن 12 إلى 16 سنة، مؤسسات ثانوية شعبية إضافة إلى 2714 تلميذاً من سن 9 إلى 12 سنة في 23 مدرسة ابتدائية.
- انجلترا: 2714 تلميذاً في 16 مؤسسة تربوية ثانوية.
- البرازيل: 9800 تلميذاً من 12 إلى 16 سنة
- بوركينافاسو: 304 راشد و1125 تلميذاً موزعين من مستوى السادسة إلى النهائي (12 – 19 سنة) بمجموع 80 مؤسسة.
- جيبوتي: 1699 تلميذاً من 9 إلى 14 سنة من 19 مدرسة

النتائج:

في البرازيل:

- تمثل التلاميذ البرازيليين للعنف الذين يتراوح سنهم من 12 الى 16 سنة أقل قوة من نظرائهم الفرنسيين. فـ 31.1% من التلاميذ الفرنسيين (العينة البحثية) في مقابل 12.4% من البرازيليين يعتقدون أن العنف موجود بشكل كبير جدا في مؤسساتهم التربوية. أما بالنسبة للتلاميذ الانجليز فإن 26% منهم يذهبون إلى نفس التصور. وهو ما يعتبر أقل من فرنسا وأكثر من البرازيل.
- حسب التلاميذ البرازيليين فإن كل أبعاد المناخ المدرسي تعتبر جيدة. وما يشد انتباه الباحث هو أنه على الرغم من الحالة الاقتصادية الهشة والمتخلفة للتلاميذ البرازيليين إلا أن تصورهم إيجابي عن مؤسساتهم المدرسية أي اعتبار أن مناخا مدرسيا جيدا يسودها. وهي نتيجة أولى بالنسبة لهذه الدراسة الدولية المقارنة[1].

(1) Ibid, p 23.

- حـــوالي 25% من التلاميذ في فرنسا وفي انجلترا يعتبرون أنهم ضربوا في مقابل 4.8% في البرازيل.
- 23% من التلاميذ في فرنسا وفي انجلترا صرحوا أنهم شتموا بطريقة عنصرية في مقابل 9% في البرازيل. (في فرنسا حوالي 75% وفي انجلترا 65%).
- السلم المدرسي يتمظهر في علاقة جيدة مع الأساتذة في البرازيل منه في فرنسا.

في جيبوتي:

علـــى الرغم من الحالة الاقتصادية والاجتماعية السيئة التي يعيشها التلاميذ في جيـــبوتي إلا أن الـــباحث لاحـــظ أن هناك مناخاً مدرسياً جيداً يسود في المدارس الجيبوتية[1].

- حوالي 46% من التلاميذ الجيبوتيين يرون أن مدرستهم "رائعة".
- 336.% يعتقدون أنها "جيدة".
- في المجمـــوع 82.4% مـــن التلاميذ يصنفون مدرستهم في مرتبة عليا من ناحية التمثل الإيجابـــي.
- 6.8% – فقط – يعتبرون أنها سيئة.
- يعـــتقد 51% من التلاميذ الجيبوتيين أن أساتذتهم "رائعين" في المقابل فإن ثلث هذه النسبة سجلت عند التلاميذ الفرنسيين.
- 76% من التلاميذ الجيبوتيين يعتقدون أن علاقاتهم مع أقرانهم جيدة في مقابل 6P% في فرنسا.
- الـــشتم بـــين التلامـــيذ الجيبوتيين بلغ 40%، في المقابل فقد بلغ بين التلاميذ الفرنسيين 78%.
- صـــرح 25.4% مـــن التلاميذ الجيبوتيين أنهم ضربوا من طرف زميل لهم، في المقابل بلغت تلك النسبة بين التلاميذ الفرنسيين 50% في الابتدائي.
- 42.6% مـــن التلامـــيذ الجيبوتيين عبروا أنّه تمت سرقتهم، في مقابل 51% في فرنسا.

---

(1) Ibid, p 24.

بوركينافاسو:

- حسب تصريحات التلاميذ والأساتذة فإن العنف شبه غائب في المدارس البوركينابية.
- 61% من التلاميذ يعتقدون أنهم لم يتعرضوا للعنف.
- 28.8% يعتقدون أنه موجود بشكل ضعيف.
- أما نسبة الذين يعتقدون بأنه يوجد بشكل قوي فبلغت 2%.

خاتمة الجزء:

بينت الدراسات المعروضة - سواء كانت جزائرية، عربية أو أجنبية - وضعية المناخ المدرسي السلبي والإيجابي ضمن بعد العنف الممارس في المؤسسات التربوية.

كما حاول البعض منها تحليل مضامين بعض المناهج والمقررات الدراسية من حيث مدى نجاعتها في تشكيل ثقافة مسالمة تؤثر فيما بعد على طبيعة السلوكيات داخل المدارس. والعوائق التي تحول دون الوصول إلى برامج مدرسية فاعلة في ضبط سلوك التلميذ. لتحقيق حالة من المناخ المدرسي الإيجابي البعيد عن كل توترات.

الاجراءات المنهجية

للدراسة الميدانية

أولا: أبعاد المناخ المدرسي في الدراسة

بالاعـــتماد علـــى "جانـــوز، جـــورج وبارون"[1] فإننا سنستخدم في بحثنا المؤشرات التالية لقياس أبعاد المناخ المدرسي - المناخات الفرعية -

1. البعد العلائقي.
2. البعد التربوي.
3. الشعور بالأمن.
4. العدل.

ثانيا: منهج الدراسة:

المـــنهج يعني مجموعة من القواعد التي يتم وضعها بقصد الحصول على الحقيقة في العلم أي أنه الطريقة التي يتبعها الباحث في دراسته للمشكلة لاكتشاف الحقيقة، والمناهج أو طرق البحث عن الحقيقة تختلف باختلاف طبيعة المواضيع، ولهذا توجد عدة. أنواع من المناهج العلمية[2].

تعـــتمد دراستنا على المنهج الوصفي "لأن المنهج الوصفي يعتمد على دراسة الظاهرة كما هي موجودة في الواقع ووصفها وصفا دقيقا ويعبر عنها تعبيرا كميا أو كيفـــيا، فالتعبير الكيفي يصف الظاهرة ويوضح خصائصها، والتعبير الكمي يعطينا وصفا رقميا يوضح مقدار الظاهرة وحجمها ودرجتها"[3].

---

(1) أنظر فصل الدراسات السابقة.

(2) بوحـــوش عمـــار وآخرون، **مناهج البحث العلمي وطرق إعداد البحوث**، ديوان المطبوعات الجامعية، 1995، ص 43.

(3) جابـــر عـــبد الحميد جابر، أحمد خيري كاظم، **مناهج البحث في التربية وعلم النفس**، دار النهضة العربية، القاهرة. 1984. ص 135.

مـــع اســـتخدام أداة رئيـــسية وهي الاستمارة التي تم تصميم فقراتها لتحقيق أهداف البحث. ولقد تم الاستعانة **بالمنهج الإحصائي** لعرض النتائج المتحصل عليها للتمكن فيما بعد من تفسيرها.

إن موضوع البحث هو الذي يفرض على الباحث استخدام منهج معين دون غـــيره يمكنه من دراسة موضوعه دراسة علمية سوسيولوجية، لذلك فتحديد المنهج و/أو المناهج المستخدمة في البحث تعتبر خطوة هامة وضرورية لتوضيح الطريق التي ســـوف يتبعه الباحث في مسار بحثه للوصول إلى إجابات عن الأسئلة التي يطرحها في بداية بحثه. لذلك فإن بحثنا هذا سوف يستخدم المنهج الوصفي التحليلي، الذي يمكنـــنا من وصف الظاهر محل الدراسة والبحث على اعتبار جدة هذا الموضوع في الدراسات السوسيولوجية في الجزائر.

ثالثا: عينة الدراسة:

المجال المكاني:

اختـــرنا ولايـــة من الشرق الجزائري تتميز بالطابع المحافظ من ناحية التقاليد والعـــادات الاجتماعية. وكان اختيارنا موجها مسبقا والهداف هو معرفة تأثير تلك النماذج الاجتماعية على سلوك التلاميذ في المدارس. كما أردنا أن نعرف هل يمكن أن يؤثر المناخ الاجتماعي العام على أنماط العلاقات بين أعضاء الجماعة التربوية.

المجال البشري:

اختـــرنا في الـــبدء 20 اكمالـــية و6 ثانـــويات ثم اخترنا عشوائيا أكماليتين وثانويـــتين. وقمـــنا داخل تلك المؤســـسات بالاختيار العشوائي لعينة من الأفواج التربوية وطبقنا عليه الاستمارات.

بلغ مجموع عينتنا من **التلاميذ**: 197 تلميذاً.

- عدد التلاميذ في الاكمالي تمثل في: 58 تلميذاً.
- عدد التلاميذ في الثانوي تمثل في: 121 تلميذاً.

نشير هنا أن بحثنا لا يعتمد على طريقة المقارنة بين المناخ المدرسي في الاكمالي والثانوي وإنما تعتبر العينة الإجمالية حاصل مجموع المؤسستين.

بلغ مجموع عينتنا من **الأساتذة**: 102 أستاذاً.

- عدد الأساتذة في الاكمالي تمثل في: 14 أستاذاً.
- عدد الأساتذة في الثانوي تمثل في: 88 أستاذاً.

بلغ مجموع عينتنا من **الإداريين**: 100 إداري.

- عدد الإداريين من الاكمالي: 18 إدارياً.
- عدد الإداريين من الثانوي: 82 إدارياً.

رابعا: أدوات جمع البيانات:

1 - الملاحظة:

استخدمنا هذه الأداة البحثية المهمة في مرحلة الاستطلاع حتى نتمكن من التقرب من الواقع الاجتماعي لظاهرة العنف في المرحلة الثانوية.

كما أفادتنا هذه الأداة، في بناء استمارات بحثنا وتعديلها. وهكذا فقد كان استخدامنا لهذه الأداة ذات أهمية بارزة في بحثنا.

2 - المقابلة:

استخدمنا هذه الأداة المهمة من خلال مقابلة الأساتذة والموطرين الإداريين محاولين معرفة آرائهم وتصوراتهم للظاهرة محل الدراسة. كما قابلنا مجموعة من التلاميذ في المراحل الأولى للبحث. وفي النهاية فقد استخدمنا هذه الأداة في ملء استمارات بحثنا من طرف أفراد عينتنا.

3 - الاستمارة:

يعتبر الاستبيان أداة ملائمة للحصول على معلومات وبيانات وحقائق مرتبطة بواقع معين، وللاستبيان أهمية كبيرة في جمع البيانات اللازمة لاختبار الفرضيات في البحوث التربوية والاجتماعية والنفسية، وهو يستخدم في دراسة الكثير من المهن والاتجاهات. وأنواع النشاط المختلفة[1].

---

(1) ملحم سامي محمد، **مناهج البحث في التربية وعلم النفس**، ط1، دار المسيرة للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، 2000، ص 258.

اعتمدنا في بحثنا على ثلاثة نماذج من الاستمارات:

- استمارة موجهة للتلاميذ.
- استمارة موجهة للأساتذة.
- استمارة موجهة للإدارة.

وقد ركزنا في الاستمارة الموجهة للتلاميذ على محاولة الإجابة على تساؤلات بحثنا، وصيغت الأسئلة المحتواة فيها تبعا لمؤشرات معدة مسبقا، أما الاستمارتين الموجهتين للأساتذة وللإدارة، فقد حاولنا أن نركز فيهما على معرفة اتجاهاتهم وآرائهم (باختصار تمثلاتهم) حول ظاهرة العنف في الاكمالي والثانوي مع محاولة الكشف على طبيعة العلاقات التربوية التي تجرى في المؤسسات. كما حاولنا أن نقيس عن طريقها طبيعة المناخ السائد في المدارس محل الدراسة.

جربت استمارتنا المطبقة على التلاميذ في مرحلة أولى، وبعدها لاحظنا عدم تماشي بعض الأسئلة مع مجتمع البحث لذلك قمنا بتعديلها وفقا لتلك المعطيات، أما الاستمارات الموجهة للأساتذة وللإدارة فقد بقت على حالها لوضوحها وتطابقها مع المجتمع البحثي.

خامسا - الدراسة الاستطلاعية:

تمثل الدراسة الاستطلاعية مجالا هاما من مجالات بحثنا على اعتبار جدة الموضوع من جهة ولحاجتنا لأخذ صورة عن واقع العنف كما هو موجود ميدانيا.

لقد قمنا بالنزول ببعض من ثانويات وإكماليات مدينة بشرق البلاد، واتصلنا بالمؤطرين الإداريين وبعض الأساتذة،.

لقد مثلت المرحلة الاستكشافية أهمية خاصة لنا، إذا مكنتنا من:

1. التعرف عن قرب عن الظاهرة وأبعادها الأولية.
2. بناء تصورات أكثير واقعية عن الظاهرة بعد دراستها من الجانب النظري.
3. تحويل المشكلة التربوية والمدرسية إلى موضوع بحث سوسيولوجي، أي انجاز الانتقالة العلمية الضرورية لبناء الموضوع وتجاوز الحس المشترك. من خلال تفكيك المشكلة وإعادة بنائها.

وفي كل الأحوال فإن هذه الدراسة كانت لها فائدتها الكبرى في توجيهنا التوجيه الصحيح أثناء بناء الخطوات المنهجية والنظرية لكامل البحث.

سادسا - تساؤل البحث:

نظـــرا لطبيعة الظاهرة التي ندرسها وقلة الدراسات التنظيرية من جهة والدراسات المـــسحية الإحـــصائية من جهة ثانية، فإننا ارتأينا أن نصيغ سؤالا علميا نحاول - من خلاله - الكشف عن طبيعة المناخ المدرسي السائد في المدارس الجزائرية.

تساؤل البحث ومؤشراته:

اخترنا التساؤل التالي:

1. ما واقع المناخ المدرسي السلبـــي السائد في المدارس الجزائرية؟

- **المناخ المدرسي السلبي/الإيجابـــي في العلاقات بين:**
  - التلاميذ والأساتذة.
  - التلاميذ والإدارة.
  - الأساتذة والتلاميذ.
  - الإدارة والتلاميذ.
  - الإدارة والأساتذة.

لقـــد ارتأيـــنا للتحكم في الموضوع بشك جيد ولقياس هذا المناخ أن نلحقه بمجموعة من المؤشرات الدالة عليه.

قام الباحث بوضع مجموعة من المؤشرات في:

- التقدير العام للتلاميذ لمؤسستهم.
- أشكال العنف في المؤسسة التربوية حسب التلاميذ.
- الأماكن التي يعتقد التلاميذ أن العنف منتشر فيها بشكل كبير.
- تقدير الأساتذة العام للعنف في المؤسسة التربوية.
- تصور الأساتذة لعنف التلاميذ.
- تصور الأساتذة لدور الإدارة في العنف.
- تقدير الإدارة العام للعنف في المؤسسة التربوية.

الأبعاد:

- البعد العلائقي:

- التلاميذ بعضهم ببعض.
- التلاميذ والأساتذة.
- التلاميذ والإدارة.
- الأساتذة والتلاميذ.
- الإدارة والتلاميذ.
- الإدارة والأساتذة.

قام الباحث بوضع مجموعة من المؤشرات في:

- التقدير العام للتلاميذ لمؤسستهم.
- رأي التلاميذ للعنف بمؤسستهم (الزملاء، الأساتذة، الإدارة).
- أشكال العنف في المؤسسة التربوية حسب التلاميذ.
- الأماكن التي يعتقد التلاميذ أن العنف منتشر فيها بشكل كبير.
- تقدير الأساتذة العام للعنف في المؤسسة التربوية.
- تصور الأساتذة للعوامل الخارجية والداخلية المؤدية إلى عنف التلاميذ.
- تصور الأساتذة لعدم قيام الإدارة بدورها في الحد من عنف التلاميذ.
- تقدير الإدارة العام للعنف في المؤسسة التربوية.
- تصور الإدارة لأشكال عنف التلاميذ.
- تصور الإدارة لدور الأساتذة في عنف التلاميذ.

- البعد التربوي:

التعلم بشكل جيد.

- الشعور بالأمن داخل المؤسسة.
- العدل:
- من ناحية العقوبة التي يسلطها الأستاذ على التلاميذ.
- من ناحية العقوبة التي تسلطها الإدارة على التلاميذ.

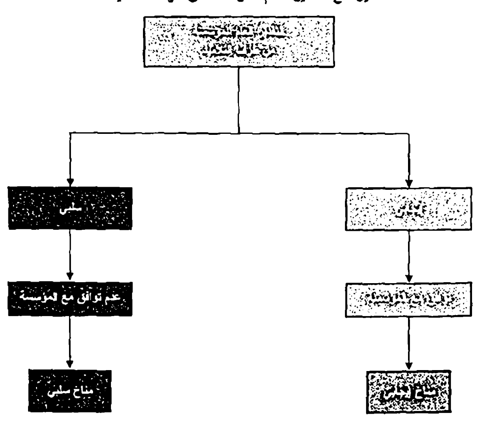
1 – التقدير العام للتلاميذ لمؤسستهم: (إيجابي/سلبي)

هـــذا المؤشر يعرفنا على تقدير التلاميذ لمؤسستهم سواء بشكل إيجابـــي أو

سلبـي، وتبعا لذلك فطبيعة التقدير تؤشر لنا على وجود انتماء إيجابـي للمؤسسة أو العكس. وهو ما سيؤشر على طبيعة المناخ المدرسي السائد.

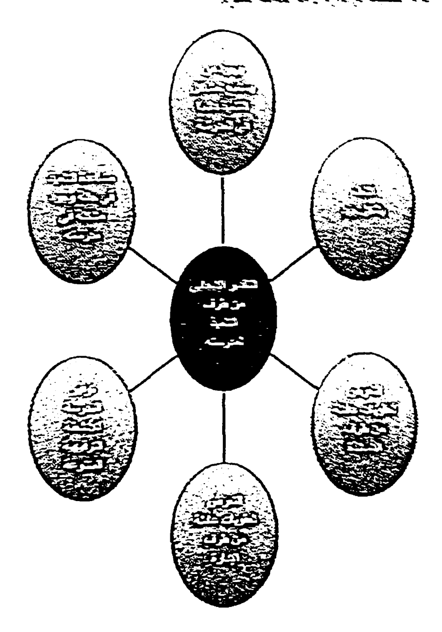
مخطط رقم 13

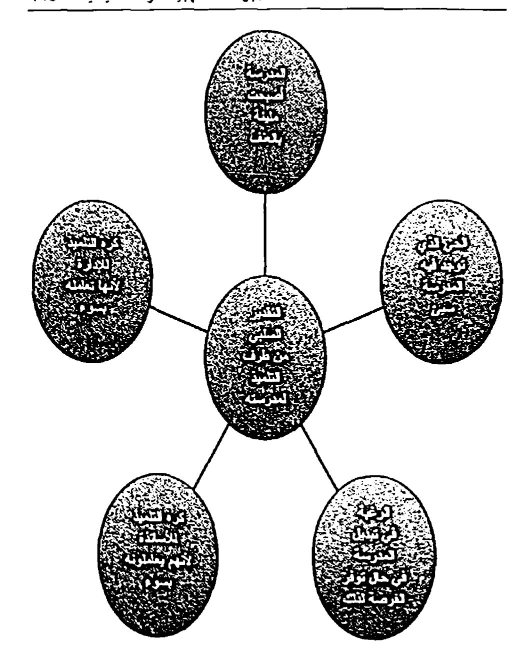
يوضح التقدير العام للمؤسسة من طرف التلاميذ



يشتمل على مجموعة من المؤشرات الفرعية تتمثل في:

- التعلم بشكل جيد في المدرسة.
- التعرض لعقوبات عادلة من طرف الأساتذة.
- التعرض لعقوبات عادلة من طرف الإدارة.
- توفير المدرسة للأنشطة الترفيهية المتنوعة.
- مساعدة التلميذ في حالة وجود مشكلة في مدرسته.
- وجود من يستمع لمشاكل التلميذ دائما في المدرسة.



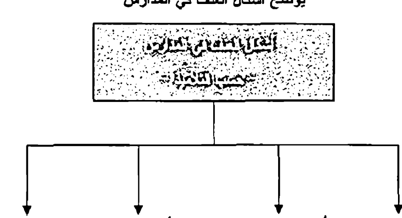


2 – أشكال العنف في المؤسسة التربوية حسب التلاميذ:

نبحث في هذا المؤشر عن الأشكال التي يتمظهر بها العنف في المؤسسات التربوية من خلال إجابات التلاميذ.

مخطط رقم 14

يوضح أشكال العنف في المدارس



3 – الأماكن التي يعتقد التلاميذ أن العنف منتشر فيها بشكل كبير

هذا المؤشر يعطينا صورة عن "شعور"التلاميذ بوجود العنف في أمـــاكن محددة في المدرسة، لنتمكن من معرفة تعريف التلميذ ذاته.

ولقد اشتملت الاختيارات المقدمة للتلاميذ على الأماكن التالية:

- القسم.
- الساحة.
- الإدارة.
- أمام المؤسسة.
- المكتبة.
- السلالم.

:

لفظي | بدني | تخريب للممتلكات

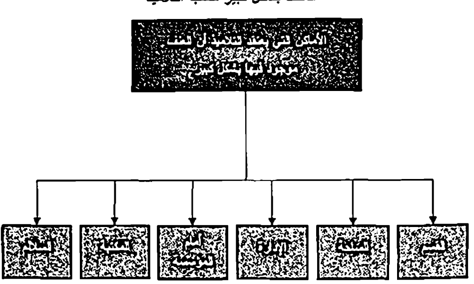
– أو عدمه –

للعنف في حد

مخطط رقم 15

يوضح الأماكن التي يوجد فيها

العنف بشكل كبير حسب التلاميذ



4 - تقدير الأساتذة العام للعنف في المؤسسة التربوية:

هـــذا المؤشـــر يعرفنا على تقدير الأساتذة لحالة العنف التي تسود مؤسساتهم التـــربوية. سيقيس لنا هذا البعد "شعور"الأساتذة بحالة الأمن أو عدم وجوده داخل المدارس، كما سيوضح لنا طبيعة المناخ المدرسي السائد.

5 - تصور الأساتذة للعوامل الخارجية والداخلية المؤدية إلى عنف التلاميذ:

سيعرفنا هذا المؤشر على تصور الأساتذة للعوامل الدافعة لعنف التلاميذ خارج المؤســـسة وداخلها. العامل الأخير سيمكننا من التعرف على طبيعة المناخ المدرسي السائد.

6 - تصور الأساتذة لعدم قيام الإدارة بدورها في الحد من عنف التلاميذ:

سيقيس لنا هذا المؤشر طبيعة العلاقة بين الأساتذة والإدارة وهو ما يفضي إلى التعرف على أنماط المناخ المدرسي السائد في المدارس.

تفريغ البيانات، التحليل، التفسير

والإجابة على تساؤلات البحث

مدخل

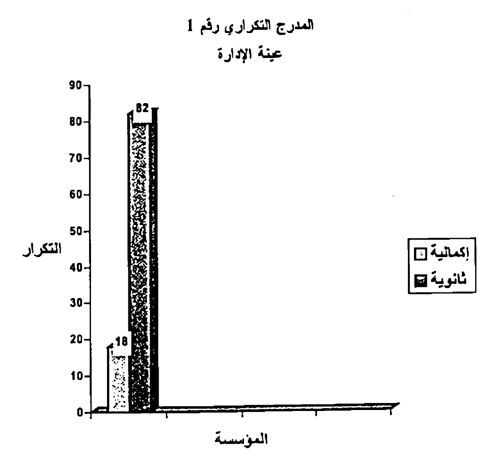
تعد مرحلة تفريغ وتحليل وتفسير البيانات إحدى الركائز الأساسية في البحث السوسيولوجي، لذلك سنقدم في هذا الفصل نتائج استغلال الاستمارات البحثية التي قمنا بتطبيقها على التلاميذ والأساتذة والإدارة. مستعينين في ذلك بمدرجات تكرارية وأعمدة بيانية مع ربط النتائج بالفصول النظرية التي جاءت معنا.

أولا - تفريغ البيانات وتحليلها

I - الإدارة:

I - 1 - البيانات الأولية:

المدرج التكراري رقم 1
عينة الإدارة

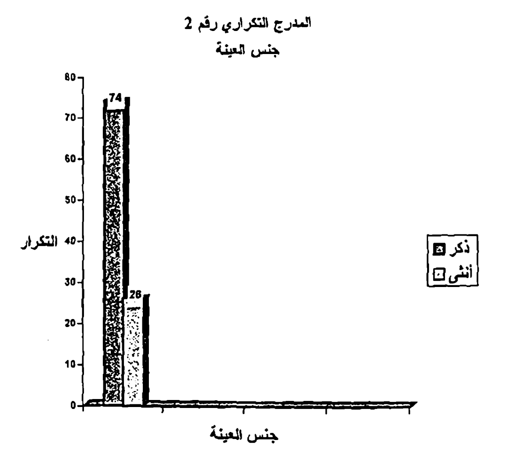


التحليل:

اشـــتملت عينة الإدارة على 82% من المنتسبين للتعليم الثانوي و18% للتعليم الإكمالي.

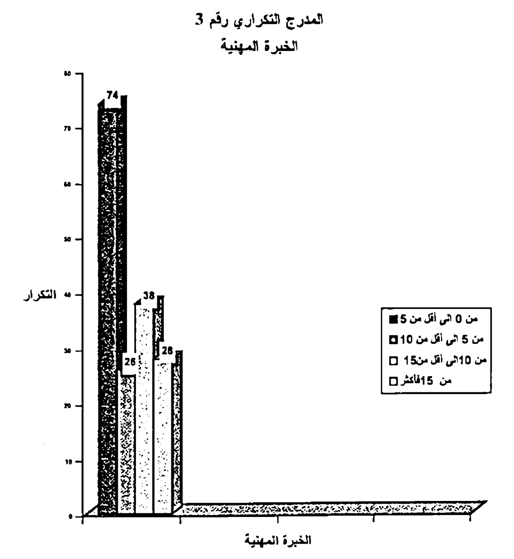
المدرج التكراري رقم 2

جنس العينة



التحليل:

74% من العينة تشكلت من الذكور و26% من الإناث.

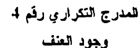


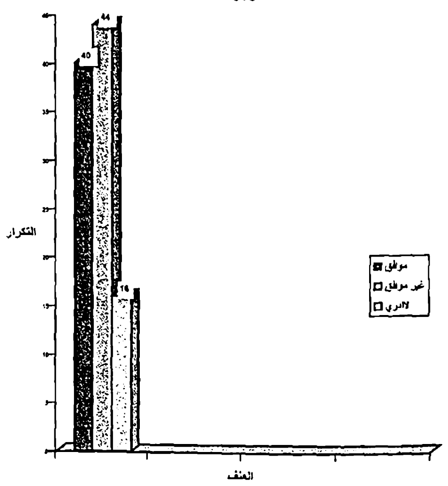
التحليل:

74% مـــن العينة تراوحت خبرتهم العملية بين 0 إلى 5 سنوات، 38% من 10 إلى 15 ســـنة، في حين بلغت نسبة الذين تراوحت خبرتهم بين 50 إلى 10 سنوات، 26% وأخيرا بلغت نسبة الذين أمضوا في مهنتهم من 15 سنة فما فوق نسبة 28%.

بشكل عام بلغت نسبة الذين كانت لديهم خبرة كبيرة في عينتنا 66%، وهو ما سيمكننا من أخذ صورة جيدة على المناخ المدرسي السائد في المدارس نظرا لهذه الخبرة الطويلة.

I - 2 - تقدير الإدارة العام للعنف في المؤسسة التربوية:





التحليل:

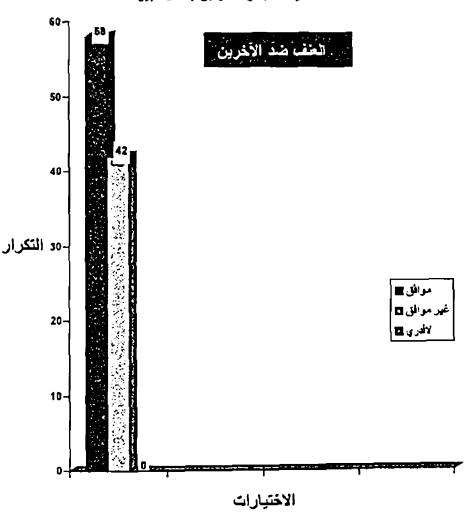
يعتقد 40% من أفراد العينة أن العنف منتشر في المدارس التي يعملون فيها. في مقابـــل 44% لا يرون ذلك، في حين بلغت نسبة الذين لا يعلمون إن كان العنف منتشراً أم لا في مدارسهم 16%.

بـــشكل عام هناك نسبة معتبرة من الذين يرون بأن العنف موجود في المدارس وهو مؤشر على مناخ سلبـــي سائد فيها.

I - 3 - تصور الإدارة لأشكال عنف التلاميذ:

المدرج التكراري رقم 5

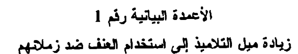
التلاميذ أصبحوا عنيفين بشكل كبير



التحليل:

يرى 58% من الإداريين المستجوبين أن التلاميذ أصبحوا عنيفين بشكل كبير، في مقابل 42% لا يرون ذلك.

إن هذه النسب تدل على شعور كبير من طرف أفراد العينة بحالة من "اجتياح" للعنف من طرف التلاميذ، وهو ما يؤشر على مناخ مدرسي سلبي.



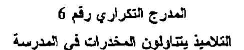
الأعمدة البيانية رقم 1

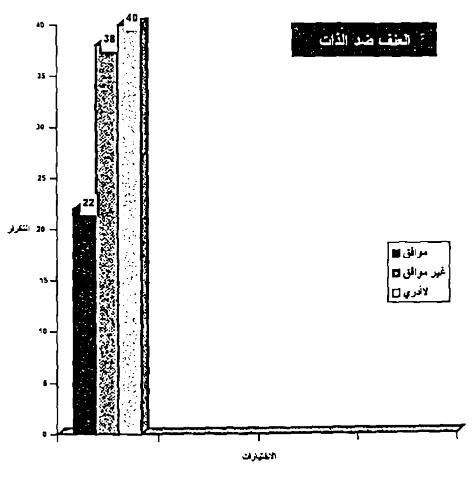
زيادة ميل التلاميذ إلى استخدام العنف ضد زملائهم

التحليل:

يعتقد 65% من أفراد العينة أن التلاميذ أصبحوا يمارسون العنف ضد زملائهم، في مقابل 36% لا يذهبون إلى نفس الرأي. أما 8% فإنهم لا يدرون بذلك.

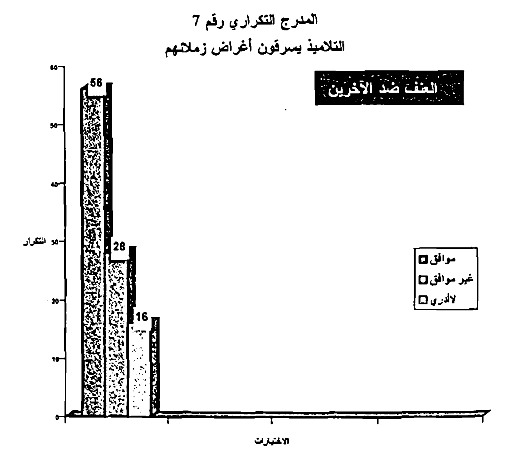
هذه النسب تدل على زيادة العنف بين التلاميذ وهو مؤشر على مناخ مدرسي سلبي.





التحليل:

يعتقد 22% من الإداريين أن التلاميذ يتناولون المخدرات في المدارس في مقابل 38% يــرون العكــس. أما 40% فإنهم لا يعلمون بحدوث هذا السلوك من طرف التلامــيذ في مؤســساتهم. على كل حال فإنه على الرغم من أن النسبة منخفضة من الإداريين الذين صرحوا بأنهم "يعلمون" باستهلاك التلاميذ للمخدرات في المدارس، فإنهــا تعبر في النهاية على حجم مرتفع مقارنة بسن التلاميذ وخطورة الاستهلاك والأخطــر من ذلك هو عدم الخوف من تناولهم لها داخلها. كما أن انتهاك حرمة المدرسة يدل على تزعزع بعض القيم المدرسية في المؤسسات التربوية الجزائرية.

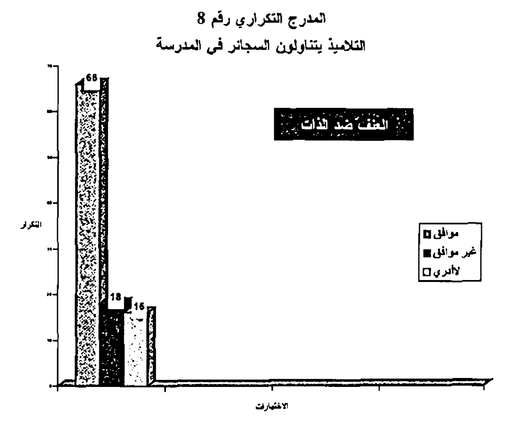


التحليل:

صرح 56% من أفراد العينة أن التلاميذ يقومون بسرقة أغراض زملائهم داخل المدرسة، في مقابل 28% لا يرون ذلك. أما 16% فإنهم لا يعلمون بوجود هذه السرقة من عدمها.

هذه النتائج تدل على مناخ مدرسي سلبي في المدارس محل الدراسة، لأن فعل السرقة وفي المدرسة - التي يفترض أنها مكان أمن - سيفضي حالة من الشعور باللاأمن وهو ما سيؤثر في نمط تعليم التلاميذ. كما سيجعل العلاقات داخل المدرسة يسودها التوتر.

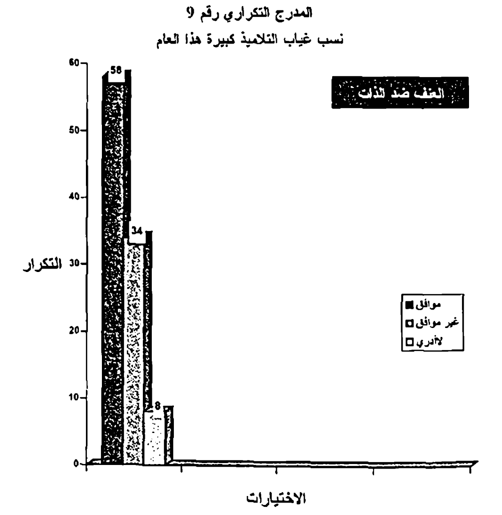
المدرج التكراري رقم 8
التلاميذ يتناولون السجائر في المدرسة



التحليل:

عـــبر 66% من أفراد العينة بأن التلاميذ يستهلكون السجائر في المدارس، في مقابـــل 18% لا يعتقدون أن التلاميذ بذلك السلوك. في المقابل لا يدري 16% من الإداريين باستهلاك التلاميذ من عدمه للتبغ.

إن هـــذه النتائج تدل على انتشار وباء داخل المدارس الجزائرية بمعنى الكلمة، وهو نوع من العنف ضد الذات يحتاج إلى دراسات معمقة له ولعوامله وآثاره على التلاميذ.



التحليل:

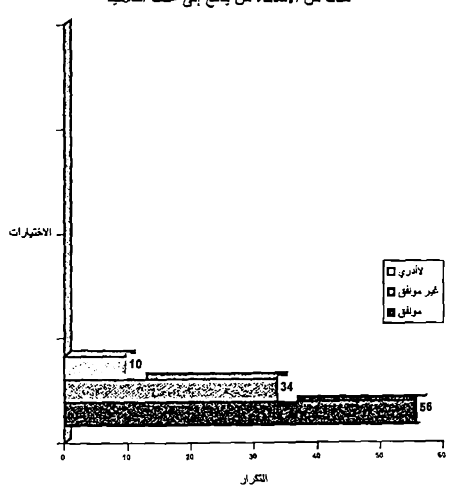
صـــرح 58% من الإداريين بأنهم لاحظوا نسبا مرتفعة هذه السنة من الغيابات المسجلة في صفوف التلاميذ، في حين يرى 34% من أفراد العينة عكس ذلك. أما 8% فإنهم لا يدرون إن كان هناك ارتفاع أم لا لنسب الغياب تلك.

على كل حال وفي المجمل فإن أكثر من نصف العينة صرحوا بوجود حالات غـــياب مرتفعة عند التلاميذ، وهذا يؤشر على حالة القلق التي تسود لدى التلاميذ وعـــزوفهم عن الدراسة، مما يعني أن هناك **مناخا سلبيا سائدا** داخل المدارس حال دون إقبال التلاميذ على الحضور للحصص الدراسية.

I – 4 – تصور الإدارة لدور الأساتذة في عنف التلاميذ:

الأعمدة البيانية رقم 2

هناك من الأساتذة من يدفع إلى عنف التلاميذ



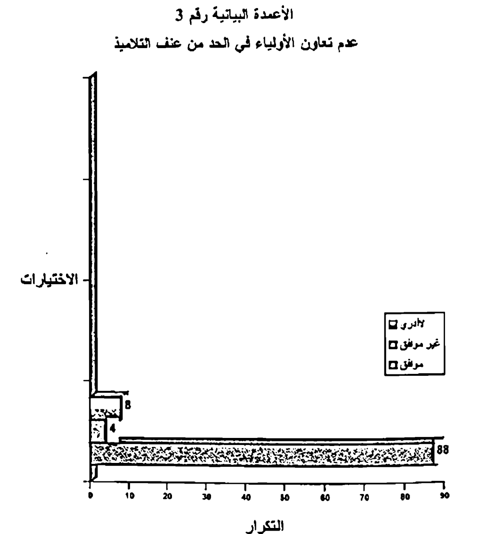
التحليل:

يعتقد 56% من الإداريين أن هناك من الأساتذة من يدفع بالتلاميذ إلى العنف، في مقابـــل 34% لا يذهـــبون إلى نفس الرأي. أما 10% فإنهم لا يدرون إن كان الأســـاتذة يتـــسببون في هـــذا السلوك. بشكل عام أكثر من نصف العينة يحملون الأساتذة جزءا من مسؤولية العنف الذي يرتكبه التلاميذ. وهو أمر دال على طبيعة العلاقات التربوية بين الإدارة والأساتذة، مما يؤشر على مناخ مدرسي سلبـــي.

I - 5 - العوامل الخارجية والداخلية المؤدية للعنف حسب الإدارة:

الأعمدة البيانية رقم 3

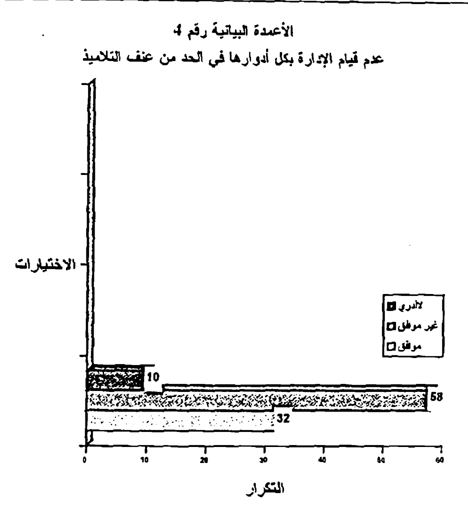
عدم تعاون الأولياء في الحد من عنف التلاميذ



التحليل:

يُحمل 88% من أفراد العينة مسؤولية عنف التلاميذ إلى عدم تعاون الأولياء معهم، في مقابل 4% لا يعتقدون بهذا الدور السلبي للأولياء، في حين لا يدري 8% منهم إن كان الأولياء لم يساهموا في تربية أبنائهم للتخفيف من العنف لدى التلاميذ.

إن هذه النسب تدل على نفسها، وتوضح الاستقالة الو الدية في تربية الأبناء، وعدم التواصل التربوي بين المدرسة والأسرة.



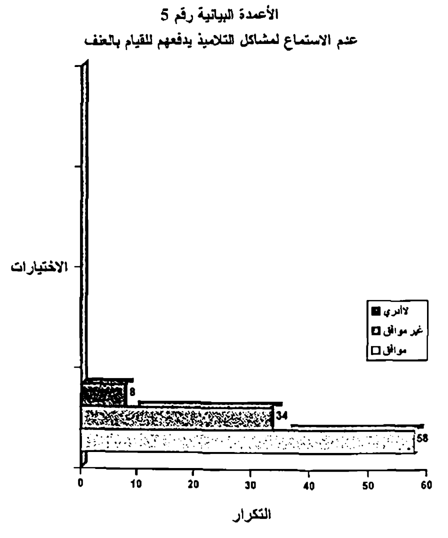
التحليل:

يرى 32% من العينة أن عليهم جزءا من المسؤولية يتحملونها في عدم الحد من عنف التلاميذ، في مقابل 58% لا يعتقدون أن عليهم تلك المسؤولية. في حين لم يستطع 10% أن يدرك إن كانوا مقصرين في الإنقاص من عنف التلاميذ.

على كل حال، وبالرغم من أن ثلث العينة اعترف بالمسؤولية إلا أن هذا يدل على وعي وصراحة ونقد ذاتي يحتاج إلى تدعيم وثناء.

الأعمدة البيانية رقم 5

عدم الاستماع لمشاكل التلاميذ يدفعهم للقيام بالعنف



التحليل:

يـــرى 58% من الإداريين أن عدم مد جسور التواصل مع التلاميذ من خلال الاستماع لمشاكلهم يمثل سببا في عنفهم، في مقابل 34% يعارضون هذا الرأي، أما 8% فإنهم لا يدرون إن كان عدم الاستماع للتلاميذ يؤدي بهم إلى العنف.

بـــشكل عـــام فـــإن أكثر من نصف العينة يرون في عدم الحوار والاستماع لانشغالات التلاميذ دافعا مهما في عنف هؤلاء.

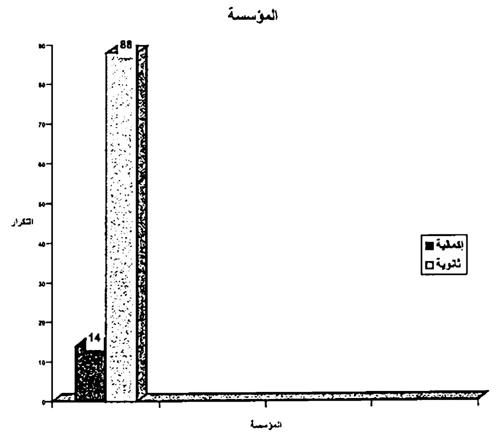
هـــذه النتائج تدل على نمط تواصلي مغلق داخل المدارس محل الدراسة، كما يدل على **مناخ مدرسي سلبـــي.**

II - الأساتذة:

II - I - البيانات الأولية:

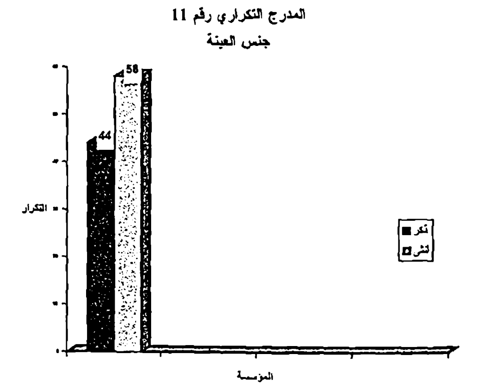
المدرج التكراري رقم 10

المؤسسة



التحليل:

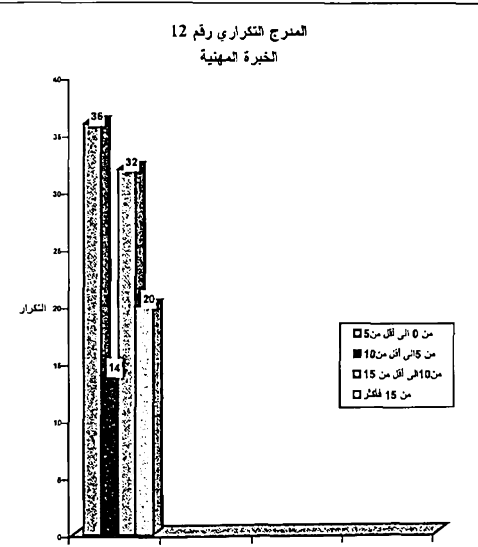
اشتملت عينة الأساتذة على 86.27% من المنتسبين للتعليم الثانوي و13.72% للتعليم الإكمالي.



التحليل:

56.82% من العينة تشكلت من الإناث و43.13% من الذكور.

المدرج التكراري رقم 12
الخبرة المهنية



الخبرة المهنية

التحليل:

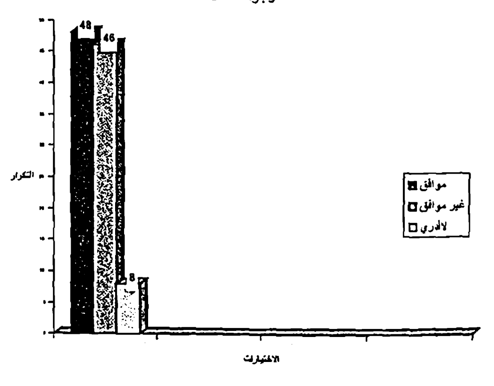
35.29% من العينة تراوحت خبرتهم العملية بين 0 إلى 5 سنوات، 31.37% من 10 إلى 15 سنة، في حين بلغت نسبة الذين تراوحت خبرتهم بين 50 إلى 10 سنوات، 13.72% وأخيرا بلغت نسبة الذين امضوا في مهنتهم من 15 سنة فما فوق نسبة 19.60%.

بشكل عام بلغت نسبة الذين كانت لديهم خبرة كبيرة في عينتنا 50.98%، وهو ما سيمكننا من أخذ صورة جيدة على المناخ المدرسي السائد في المدارس نظرا لهذه الخبرة الطويلة.

II - 2 - تقدير الأساتذة العام للعنف في المؤسسة التربوية:

المدرج التكراري رقم 13

وجود العنف



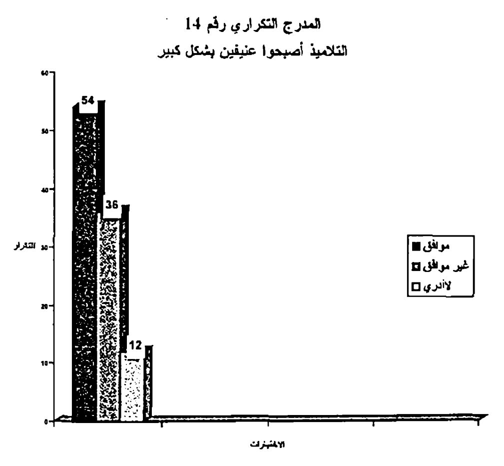
التحليل:

يعتقد 47.05% من أفراد العينة أن العنف منتشر في المدارس التي يعملون فيها. في مقابــل 45.09% لا يرون ذلك، في حين بلغت نسبة الذين لا يعلمون إن كان العنف منتشراً أم لا في مدارسهم 7.84%.

بــشكل عام هناك نسبة معتبرة من الذين يرون بأن العنف موجود في المدارس وهو مؤشر على مناخ سلبــي سائد فيها.

المدرج التكراري رقم 14

التلاميذ أصبحوا عنيفين بشكل كبير



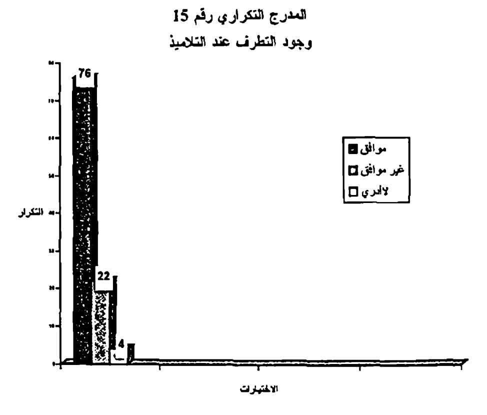
التحليل:

يــرى 52.94% من الأساتذة المستجوبون أن التلاميذ أصبحوا عنيفين بشكل كــبير، في مقابــل 35.29% لا يرون ذلك. أما 11.76% فإنهم لا يدرون إن كان عنف التلاميذ قد زاد أم لا.

إن هــذه النــسب تدل على شعور كبير من طرف أفراد العينة بحالة من الــتروع المتــزايد للعنف من طرف التلاميذ، وهو ما يؤشر على مناخ مدرسي سلبــي.

المدرج التكراري رقم 15

وجود التطرف عند التلاميذ



التحليل:

يوافــق 74.50% مــن أفراد العينة على وجود "التطرف" لدى التلاميذ، في مقابــل 21.56% لا يــرون ذلك، أما 3.92% فإنهم لا يعلمون بوجوده من عدمه.

إن نــسبة ثلثي العينة - تقريبا - تقر بوجود تطرفا في سلوك التلاميذ، وهو مؤشــر خطــير جدا يحكم على العلاقات التربوية بنوع من العنف. مما يؤشر على مناخ مدرسي سلبــي.

II – 3 – تصور الأساتذة للعوامل الخارجية والداخلية المؤدية إلى عنف التلاميذ:

المدرج التكراري رقم 16

الظروف الاقتصادية تدفع التلاميذ للعنف

اقتصادية

74

24

4

موافق

غير موافق

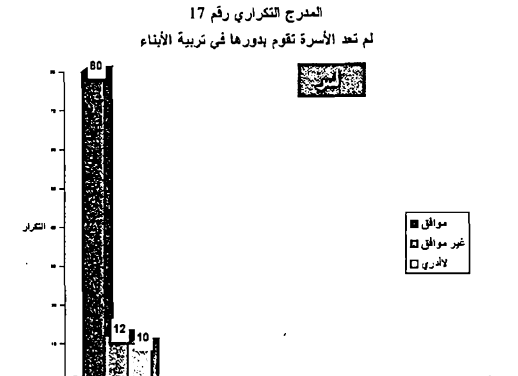
لا أدري

التكرار

الاختيارات

التحليل:

يوافـــق 72.54% مـــن أفراد العينة على القول بأن الظروف الاقتصادية تعتبر عاملا مهما في دفع التلاميذ إلى القيام بسلوكيات عنيفة، ولا يوافقهم 23.52% من الأســـاتذة على هذا الرأي مرجعين العنف إلى عوامل أخرى. أما 3.92% فإنهم لم يســـتطيعوا الربط بين عنف التلاميذ والحالة الاقتصادية لأسرهم. بشكل عام تدل النـــتائج على أن ثلثي العينة يربطون بين الظروف المتدنية التي أصبحت تعيش فيها الأسر الجزائرية وبين العنف الذي يقوم به التلاميذ في المدارس.

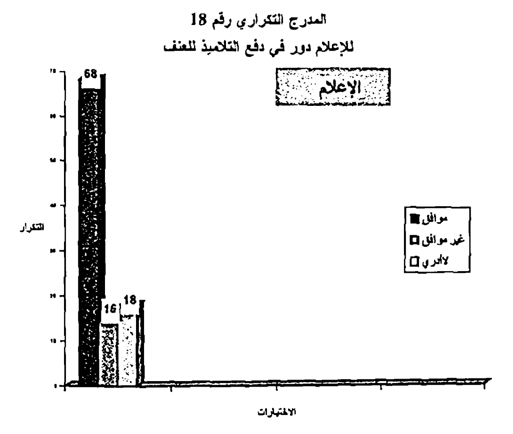


التحليل:

ذهب 78.43% من الأساتذة المستجوبين إلى القول بأن عدم قيام الأسرة بدورها في تربية الأبناء أدى إلى عنف التلاميذ، ويخالفهم الرأي 11.76% في حين لم يعبر 9.08% عن موافقته أو معرضته لهذا الرأي.

إن النسبة المرتفعة جدا للذين يعتقدون بوجود تقصير في الأداء التربوي للأسرة الجزائرية في تنشئة أبنائها ودفعهم إلى الابتعاد عن السلوكيات العنيفة تعتبر ذات دلالة سوسيولوجية كبيرة. إذ تعبر على تراجع الدور التربوي للعائلة نتيجة للعديد من الظروف والتحولات البنيوية في النسق الاجتماعي الجزائري. وبالتالي فإن هذا الدور ستقوم به مؤسسات أخرى غير موجهة قد تدفع التلاميذ إلى اتجاهات غير محسوبة النتائج.

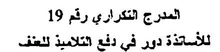
المدرج التكراري رقم 18
للإعلام دور في دفع التلاميذ للعنف

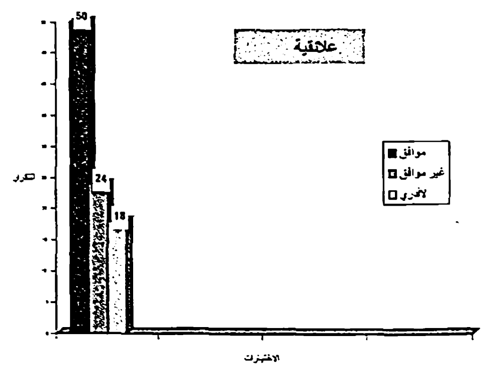


التحليل:

يـــرجع 66.66% مـــن أفراد العينة سبب عنف التلاميذ إلى الدور السلبـــي للإعـــلام، في حين يرى 15.68% أن الإعلام لا يلعب هذا الدور. وبقى 17.64% بدون رأي واضح حول هذه المسألة.

قاربـــت نـــسبة الذين يرون في الإعلام دورا دافعا للعنف لدى التلاميذ ثلثي العيـــنة، وهـــي نسبة معتبرة تدل على الوظائف السلبية التي أصبح الإعلام يقوم بها راهنا مع عولمة الإعلام وجمهرته.



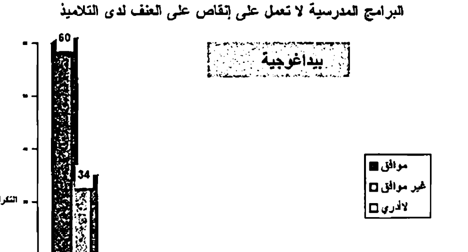


التحليل:

اعترف 49.01% من العينة بأن هناك من الأساتذة من يدفع - بسلوكياته - التلاميذ إلى القيام بالعنف، في مقابل 33.33% لا يوافقون على هذا الرأي ولا يعتقدون بوجود أي دور يذكر للأساتذة في تصرفات التلاميذ. أما 17.64% من أفراد العينة فإنهم لا يدرون بوجود أساتذة يحفزون عنف تلاميذهم.

المدرج التكراري رقم 20

البرامج المدرسية لا تعمل على إنقاص على العنف لدى التلاميذ



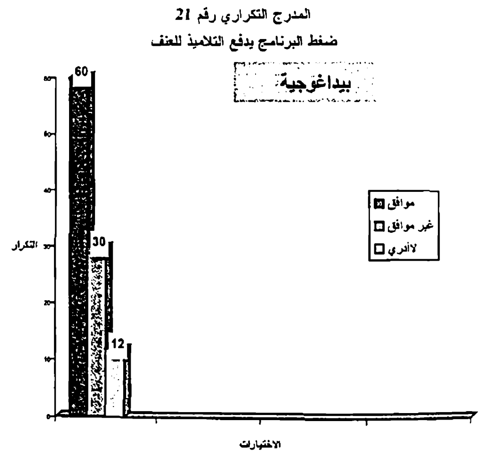
التحليل:

يعتقد 58.82% من العينة أن البرامج المدرسية لا تقوم بدورها في إنقاص العنف لدى التلاميذ، في حين لا يشاطر33.33% من أفراد العينة هذا الرأي. أما 7.84% فإنهم لم يستطيعوا الربط بين البرامج المدرسية التي تدرس للتلاميذ والسلوك العنيف لديهم.

تدل هذه النسب على إخفاق كبير للمناهج المدرسية في أداء وظائفها التي أوكلت لها وهي بث روح التسامح والمحبة والتعاون في مقابل قيم العنف والتطرف.

المدرج التكراري رقم 21

ضغط البرنامج يدفع التلاميذ للعنف

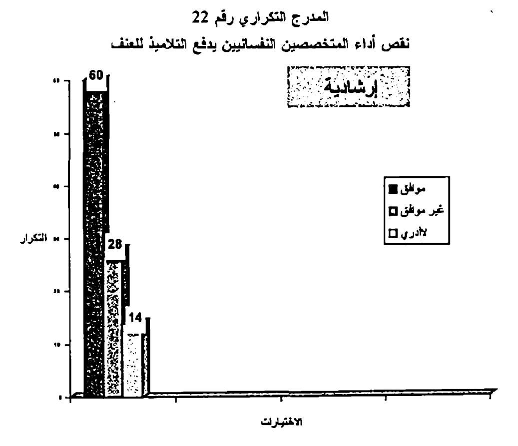


التحليل:

يُــرجع 58.82% مــن العينة عنف التلاميذ إلى ضغط البرنامج من حيث توســعه وكثافــته، في حين يعارض هذا الرأي 29.41% من أفراد العينة. أما 11.76% مــن الأساتذة فإنهم لا يدرون إن كان ضغط البرنامج هو المتسبب في عنف التلاميذ.

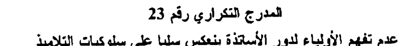
المدرج التكراري رقم 22

نقص أداء المتخصصين النفسانيين يدفع التلاميذ للعنف



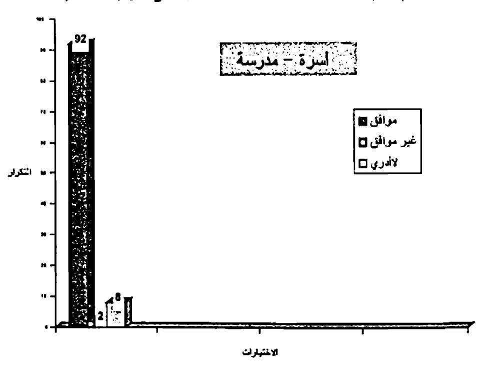
التحليل:

يعــتقد 58.82% من العينة أن نقص أداء المتخصصين النفسانيين في المدارس يــساهم في دفــع التلامــيذ إلى العنف، في مقابل 27.45% لا يعتقدون ذلك، أما 13.72% فإنهم لا يدرون إن كان لضعف الأداء ذاك له علاقة بالعنف. هذا مؤشر يحتاج إلى تعمق في دراسات بعدية.



المدرج التكراري رقم 23

عدم تفهم الأولياء لدور الأساتذة ينعكس سلبا على سلوكيات التلاميذ



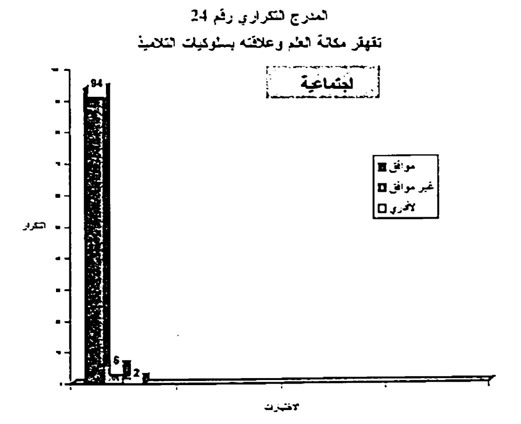
التحليل:

يعتقد 90.19% من الأساتذة أن عدم تفهم الأولياء لدورهم يؤثر على السلوكيات التوافقية للتلاميذ، في مقابل 1.96% لا يرون ذلك، أما 7.84% فهم لا يدرون إن كان لعدم تفهم الأولياء علاقة بسلوك التلاميذ.

إن هذه النسب تدل على الضغط الذي أصبح الأساتذة يتعرضون له أصبحوا من طرف الأولياء لثنيهم على المساهمة في تربية التلاميذ ضمن أدوار تكاملية بين الأسرة والمدرسة.

المدرج التكراري رقم 24

تقهقر مكانة العلم وعلاقته بسلوكيات التلاميذ



التحليل:

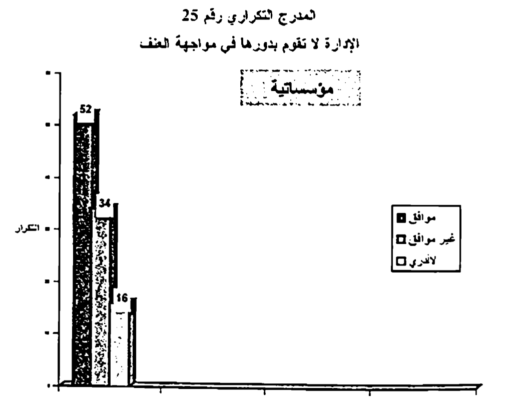
يرى 92.15% من العينة أن تقهقر مكانة العلم في المجتمع له علاقة بسلوكيات التلاميذ داخل المدرسة، في حين يعارض هذا الرأي 5.88% في حين لا يدري 1.96% منهم إن كان لهذا العامل دور مؤثر في السلوك التلاميذ اللاتوافقية مع نظم المدرسة.

وعلى كل حال فإن التغيرات التي يشهدها المجتمع الجزائري أثرت في المنظومة القيمية له، بحيث تراجع تقدير العلم باعتباره لم يصبح عاملا في النجاح المهني والاجتماعي.

II - 4 - تصور الأساتذة لعدم قيام الإدارة بدورها في الحد من عنف التلاميذ:

المدرج التكراري رقم 25

الإدارة لا تقوم بدورها في مواجهة العنف



التحليل:

يــرى 50.98% من الأساتذة أن الإدارة لا تقوم بواجبها الكامل في مواجهة عــنف التلاميذ، في حين يعارض 33.33% منهم هذا الرأي، أما 15.68% فإنهم لا يعلمون إن كانت هناك علاقة بين الأمرين.

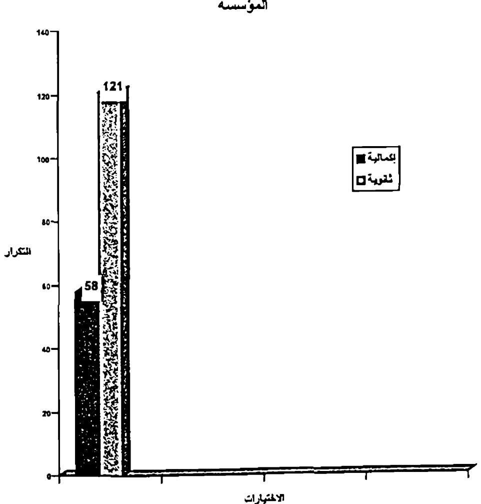
بشكل عام هناك تصور سلبــي من طرف الأساتذة لدور الإدارة في المساهمة في الحــد مــن عنف التلاميذ، وهو ما يؤشر - بطريقة غير مباشرة - على مناخ مدرسي سلبــي ضمن هذه العلاقات.

III - التلاميذ:

III - 1 - البيانات الأولية:

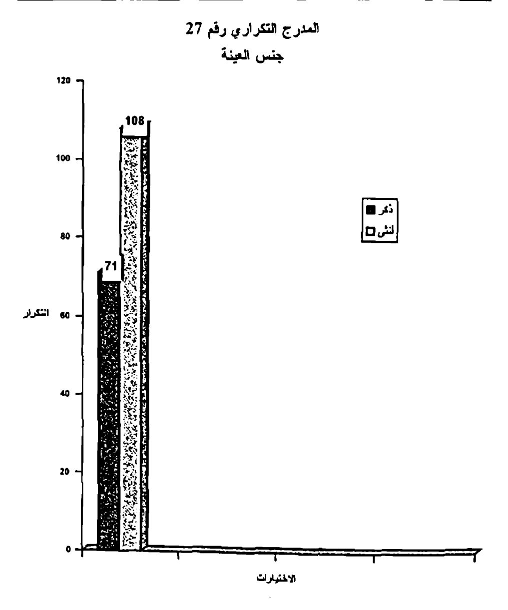
المدرج التكراري رقم 26

المؤسسة



التحليل:

مثلت نسبة تلاميذ الثانوي في العينة 67.59% وتلاميذ الاكمالي 32.40%.

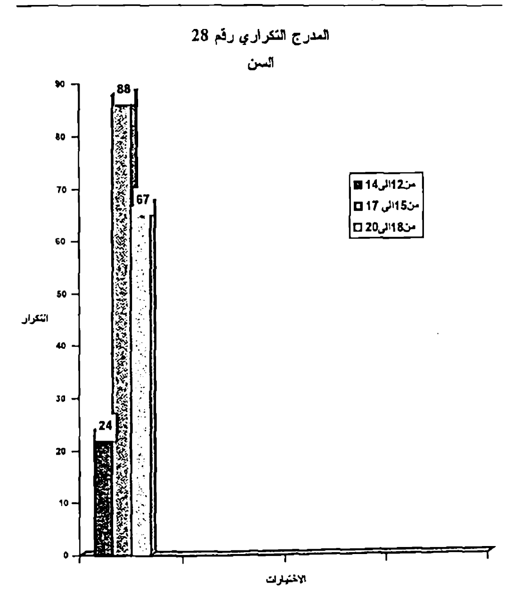


التحليل:

مثلت نسبة الإناث في العينة 60.33% والذكور 39.66%.

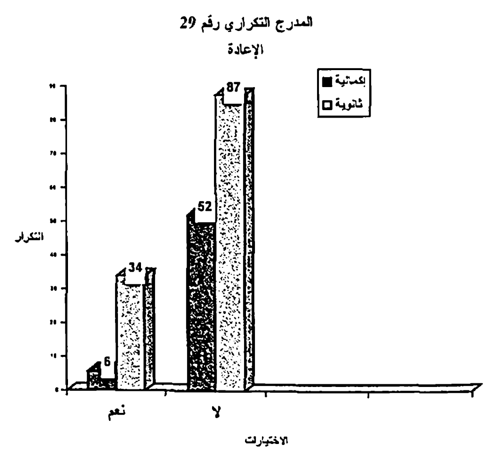
المدرج التكراري رقم 28

السن



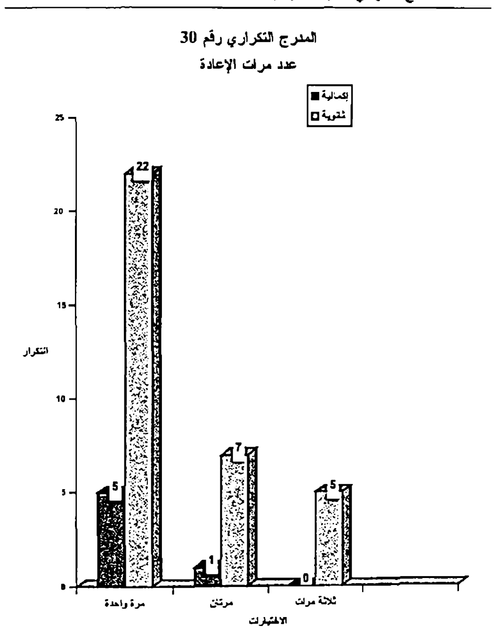
التحليل:

مـــثلت الفئة العمرية من 15 إلى 17 سنة ما نسبته 49.16%، أما الفئة العمرية من 18 الى 20 سنة فقد مثلت ما نسبته 37.43% في حين بلغت نسبة الفئة العمرية من 12 إلى 14 سنة 13.4% من مجموع العينة.



التحليل:

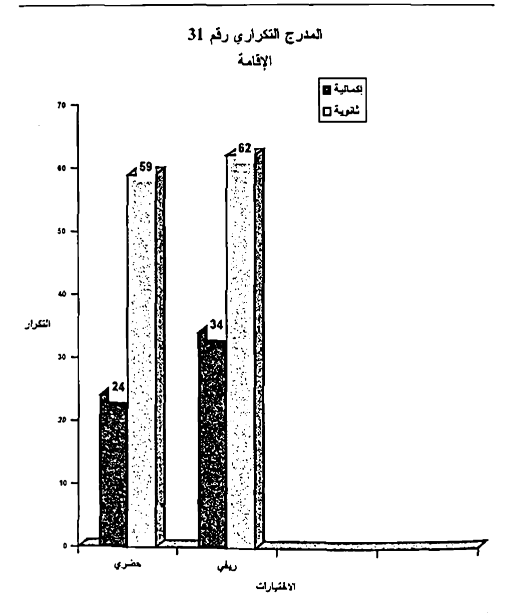
22.34% مـــن أفـــراد العينة أعادوا السنة، في حين لم تسجل حالات الإعادة لدى 77.65% لم تسبق لهم الإعادة في مؤسستهم. هذا يدل على أن عينتنا تشتمل على تلاميذ متفوقين دراسيا.



التحليل:

بالنـــسبة للتلاميذ الذين سبق لهم وأن أعادوا فإن 67.5% أعادوا مرة واحدة، في حـــين بلغت نسبة الذين أعادوا مرتان 20% أما الذين أعادوا ثلاثة مرات فتمثل نـــسبتهم 12.5%. هذه النسب تدل على أن عينتنا لم تحتوِ على التلاميذ ذوي مهنة الإعادة على اعتبار أن تقريبا ثلثي العينة أعادوا مرة واحدة.

المدرج التكراري رقم 31
الإقامة



التحليل:

ينحدر **53.63%** من أفراد العينة من وسط ريفي، في حين ينحدر **46.36%** مـــن وســـط حـــضري. وهـــو ما يجعل العينة متقاربة في مكان إقامة التلاميذ المستجوبين.

III - 2 - التقدير العام للتلاميذ لمؤسستهم (إيجابي/سلبي)

المدرج التكراري رقم 32

التعلم بشكل جيد في المدرسة

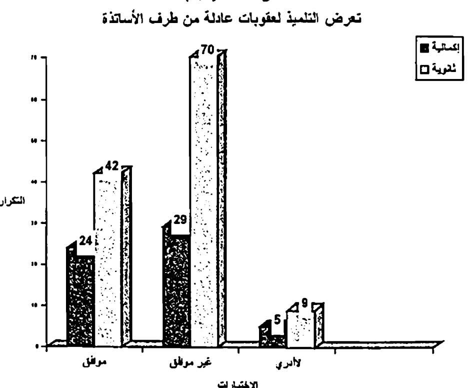


التحليل:

يعتقد 61.45% من أفراد العينة أنهم يتعلمون بشكل جيد في المدارس، في حين يرى 28.49% عكس ذلك، أما 10.05% لا يدرون إن كانوا يتعلمون بشكل جيد أم لا. الملاحظ في النسب هو أن 37.43% من تلاميذ الثانوي عبروا عن رضاهم على التعليم في حين بلغت نسبتهم لدى تلاميذ الإكمالي 24.02%. وهو ما يدل على مناخ مدرسي أكثر إيجابية في الثانوي منه في الإكمالي ضمن بعد التعلم.

المدرج التكراري رقم 33

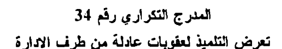
تعرض التلميذ لعقوبات عادلة من طرف الأساتذة



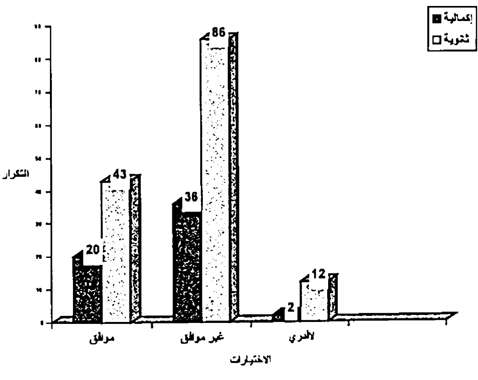
التحليل:

يـــرى 36.87% من أفراد العينة أن عقوبات الأساتذة كانت عادلة، في مقابل 55.30% يرون أنها كانت ظالمة، في حين لم يستطع ما نسبته 7.82% تحديد موقف نهائي من عدالة عقوبة الأساتذة.

في المجمـــل يرى أكثر من نصف العينة أن عقوبة الأساتذة كانت **ظالمة** وبدون وجه حق وهي نسبة تدل على عدم رضا هذه النسبة عن الأساتذة. مما يدل انتشار علاقـــات ســـيئة بـــين التلاميذ والأساتذة وبالتالي هذا يؤثر على **مناخ مدرسي سلبـــي** لدى أكثر من نصف العينـة.



المدرج التكراري رقم 34
تعرض التلميذ لعقوبات عادلة من طرف الإدارة



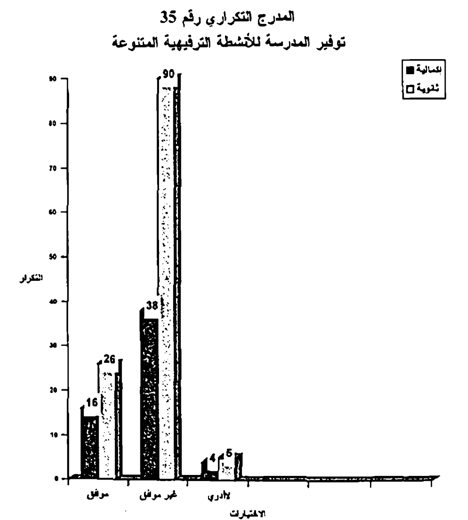
التحليل:

يـــرى **35.19**% من أفراد العينة أن عقوبات الإدارة كانت عادلة، في مقابل **56.98**% يرون أنها كانت ظالمة، في حين لم يستطع ما نسبته **7.81**% تحديد موقف نهائي من عدالة عقوبة الأساتذة.

في المجمـــل يرى أكثر من نصف العينة أن عقوبة الإدارة كانت ظالمة وبدون وجـــه حق وهي نسبة تدل على عدم رضا هذه النسبة عن الإدارة. مما يدل انتشار علاقات سيئة بين التلاميذ والإدارة وبالتالي هذا يؤشر على **مناخ مدرسي سلبـــي** لدى أكثر من نصف العينة.

المدرج التكراري رقم 35

توفير المدرسة للأنشطة الترفيهية المتنوعة



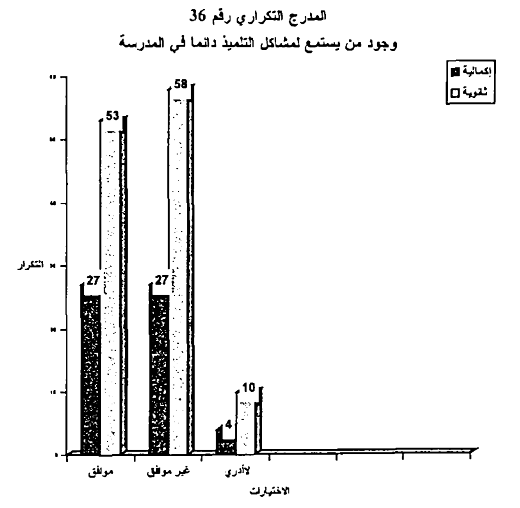
التحليل:

يعـــتقد 71.50% مـــن التلاميذ أن المؤسسات التي يدرسون فيها لا توفر لهم أنـــشطة ترفيهية متنوعة، في حين يرى 23.46% عكس ذلك، أما 5.02% منهم لا يدرون إن كانت المدارس توفر تلك الأنشطة من عدمها.

تقـــريبا ثلثـــي العيـــنة يـــرون في مدارسهم المكان الذي لا توجد فيه أنشطة ترفيهية تساعدهم على الترفيه عن النفس. وهذا يدل على أن تلك المدارس بقت تمارس دروا واحدا هـــو التعليم. هذه الصور السلبية التي برزت لدى التلاميذ تدل على **مناخ مدرسي سلبـــي** داخل المؤسسات التي يتعلمون فيها. مما يجعلنا نشبهها بالأماكن المغلقة المقتربة من السجن.

المدرج التكراري رقم 36

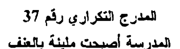
وجود من يستمع لمشاكل التلميذ دائما في المدرسة



التحليل:

صـــرح 47.48% مـــن التلامـــيذ أنهم لم يجدوا من يستمع إلى مشاكلهم في المدرســـة، في حين يرى 44.69% أن هناك دائما من يقوم بهذا الدور. في حين بقى 7.82% بدون رأي واضح في هذه المسألة.

هذه النسب تدل على أن هناك حوالي نصف العينة تركوا لمشكلاتهم بدون مـــساعدة ولا تـــدخل مـــن أي طرف في المدرسة. وهو ما يؤشر على تفاقم المـــشكلات الـــسلوكية وإنتاج سلوك لا توافقية مع المدرسة. مما سيخلق جوا مدرسيا سلبيا.



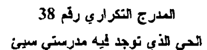
المدرج التكراري رقم 37

المدرج التكراري رقم 37
المدرسة أصبحت مليئة بالعنف

إكمالية
ثانوية
التكرار
58
54
27
24
9
7
موافق
غير موافق
لادري
الاختيارات

التحليل:

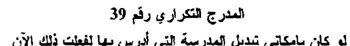
يــرى 47.48% مــن التلاميذ أن مدرستهم أصبحت مليئة بالعنف، في حين يعــارض الــرأي 28.49% منهم. ويبقى 8.93% لا يدرون بذلك. هذا يدل على شــعور حــوالي نــصف العينة باللاأمن في المدرسة مما يؤشر على مناخ مدرسي متدهور.



التحليل:

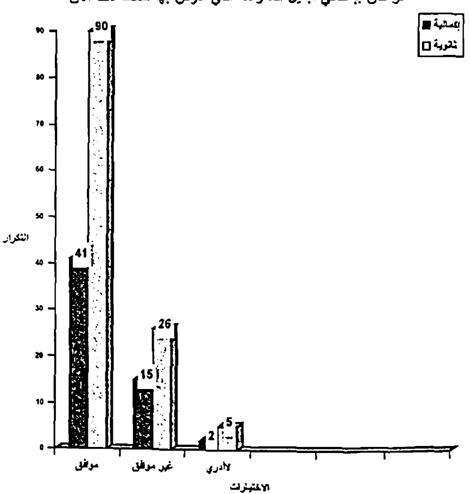
يـــرى **45.81%** من العينة أن الحي الذي توجد به المدرسة متدهور، في مقابل **34.07%** يرون عكس ذلك، أما **5.02%** لا يعلمون بوجود هذا التدهور من عدمه في الحي الذي تتموقع فيه المدرسة.

إن هذه النسب تدل على أن حوالي نصف العينة يشعرون باللاأمن عند خروجهم من المدرسة. مما سينعكس على حالتهم النفسية داخل المدرسة في حد ذاتها.



المدرج التكراري رقم 39

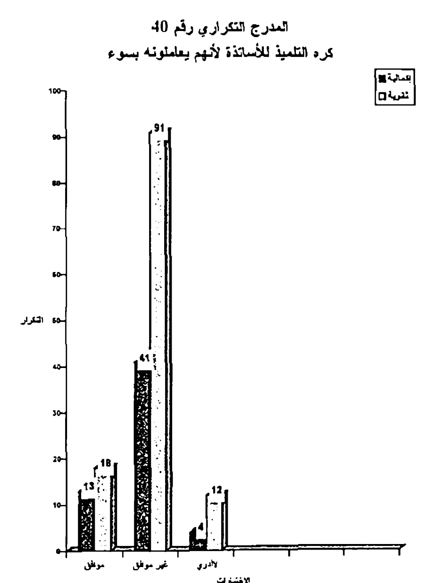
لو كان بإمكاني تبديل المدرسة التي أدرس بها لفعلت ذلك الآن



التحليل:

يعتقد **73.18%** من التلاميذ أنه لو امتلك القدرة على تبديل المدرسة لفعل ذلك فورا وبدون تأخير، في المقابل **22.90%** بقوا متمسكين بمدرستهم. أما **3.91%** من أفراد العينة فإنهم لم يتخذوا قرارا في هذا الشأن.

تدل هذه النسب على أن حوالي ثلثي العينة يتمون مغادرة مدرستهم إلى مدرسة أخرى لو سنحت لهم الفرصة وهو دليل كبير جدا على تدهور المناخ المدرسي في المؤسسات محل الدراسة.



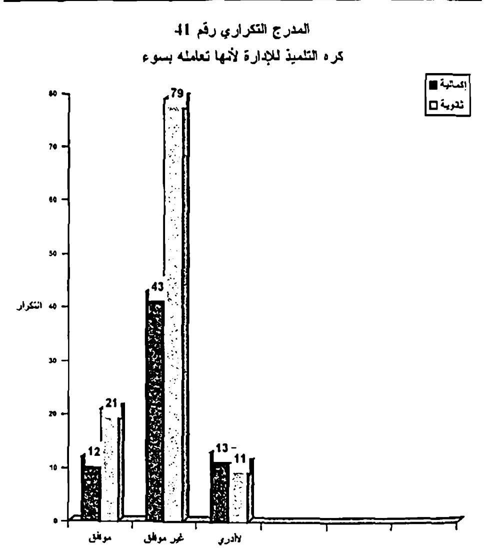
التحليل:

لم يوافق 73.74% من العينة على كرههم لأساتذتهم نتيجة معاملة هؤلاء لهم بسوء، في حين عبر 17.31% عن كرههم ذاك. أما 8.93% من التلاميذ لا يدرون إن كانوا يكرهون الأساتذة أم لا نتيجة تلك المعاملة.

تـــدل هذه النسب على أن ثلثي العينة مازالوا يحترمون أساتذتهم ولا يكنون لهم الحقد والكره. وهو دليل إيجابـــي يمكن استغلاله لتحسين المناخ المدرسي السائد في تلك المدارس.

المدرج التكراري رقم 41

كره التلميذ للإدارة لأنها تعامله بسوء



التحليل:

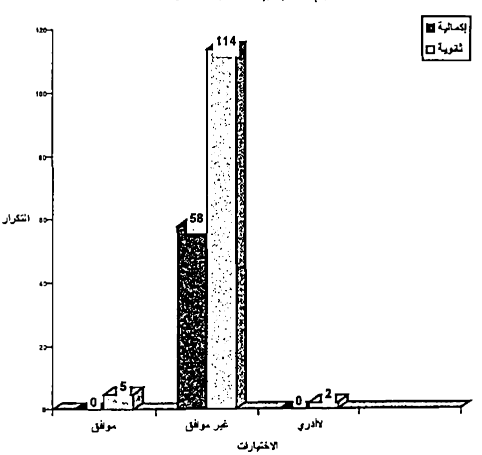
عـــبر 68.15% من أفراد العينة على عدم كرههم للإدارة نتيجة معاملتهم لهم بسوء، في حين وافق 18.43% على ذلك، وبقى 13.4% منهم بدون رأي.

هـــذه النتائج تعتبر إيجابية لأن حوالي ثلثي العينة لم يتصوروا أنهم سيحقدون علـــى الإدارة على الرغم من التعامل السيئ الذي قد يصدر عنهم. وهو مؤشر عن علاقة إيجابية في بعض جوانبها بين التلاميذ والإدارة يمكن استغلالها لتحسين طبيعة المناخ المدرسي السائد في المدارس.

III - 3 - أشكال العنف في المؤسسة التربوية حسب التلاميذ:

المدرج التكراري رقم 42

قيام التلميذ بإفساد هياكل المؤسسة

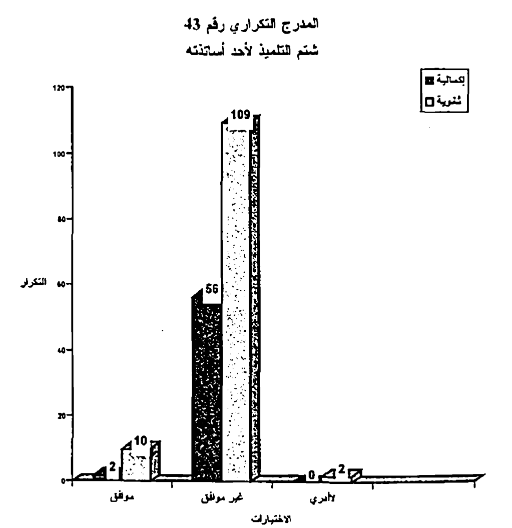


التحليل:

قـــام 2.79% مـــن التلاميذ بإفساد هياكل المؤسسة، في المقابل لم يفعل ذلك 96.08% في حين لم يستطع 1.11% أن يقرروا إن كانوا قاموا بذلك الفعل.

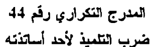
المدرج التكراري رقم 43

شتم التلميذ لأحد أساتذته



التحليل:

قام 6.70% من أفراد العينة بشتم أساتذتهم في حين لم يقم بهذا الفعل 92.17%، أمـــا 1.11% فإنهم لا يدرون إن قاموا بهذا السلوك من عدمه. تدل هذه النتائج أن العلاقة من اتجاه "تلميذ – أستاذ" جيدة في هذا المؤشر.



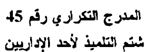
المدرج التكراري رقم 44
ضرب التلميذ لأحد أساتذته

إكمالية
ثانوية
التكرار
الاختيارات
موافق 1 2
غير موافق 57 116
لاأدري 0 3

التحليل:

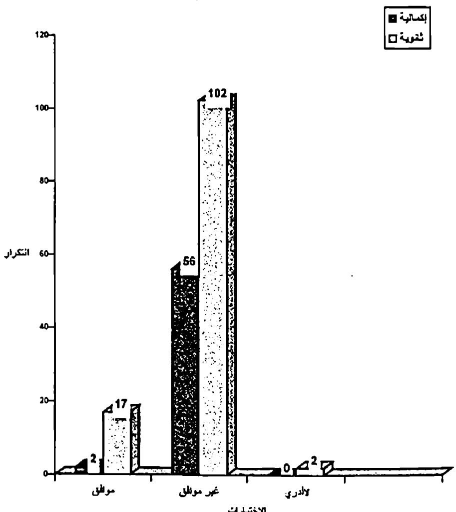
قـــام **1.67%** مـــن أفراد العينة بضرب أحد أساتذتهم في مقابل **96.64%** لم يقومـــوا بهذا الفعل. أما **1.67%** من التلاميذ فإنهم لا يدرون إن قاموا بهذا السلوك من عدمه.

تـــدل هذه النتائج على علاقة غير عنيفة جسديا بين التلاميذ والأساتذة وهو مؤشر إيجابـــي.



المدرج التكراري رقم 45

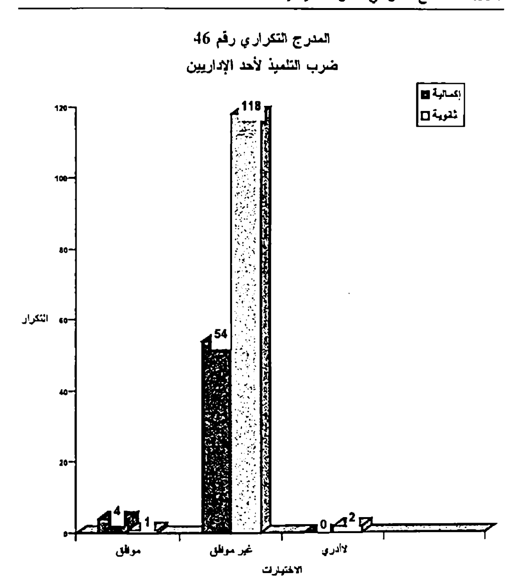
شتم التلميذ لأحد الإداريين



التحليل:

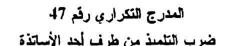
قـــام **10.61**% من التلاميذ بشتم أحد الإداريين، في حين لم يقدم على هذا الفعل **88.26**%، أما **1.11**% منهم فإنهم لا يعلمون إن قاموا بهذا السلوك من عدمه.

يعـــني هذا أن عشر العينة قامت بشتم أحد الإداريين، وهي وحتى وإن كانت ضـــعيفة مقارنة بالممتنعين عن الفعل إلا أنها تبقى مرتفعة نسبيا إذا قمنا بالنظر إليها على أنها سلوك عنيف ضد السلطة التربوية.



التحليل:

قام 2.79% من التلاميذ بضرب أحد الإداريين، في مقابل 96.08% لم يقوموا بهذا التصرف. هذا يدل على أن العلاقات في هذا المستوى جيدة بين التلاميذ والإدارة.

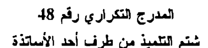


إكمالية
ثانوية
التكرار
120
100
80
60
40
20
0
17
3
40
118
1
0
موافق
غير موافق
لاأدري
الاختيارات

التحليل:

تعــرض **11.17%** من العينة للضرب من طرف الأساتذة، في حين لم يتعرض لهذا الفعل **88.26%** من التلاميذ المستجوبين.

هذا يعني أن عشر العينة تعرضت للعنف الجسدي من طرف الأساتذة على الــرغم مــن التعليمات الإدارية المانعة بشكل مطلق لأي عقوبة جسدية على التلاميذ.

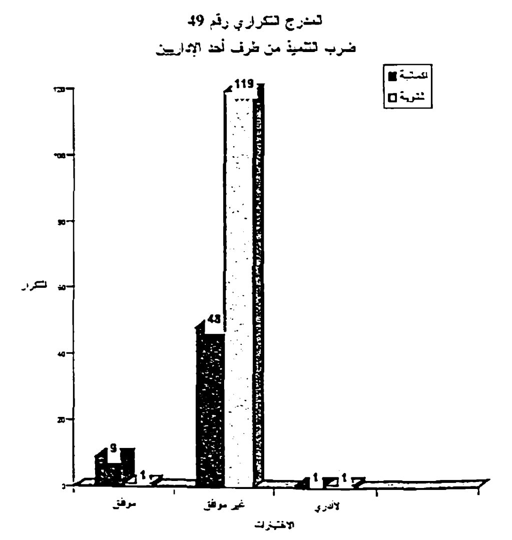


إكمالية
ثانوية
التكرار
0 10 20 30 40 50 60 70 80 90 100
14 21 43 95 1 5
موافق
غير موافق
لاأدري
الاختيارات

التحليل:

تعـــرض 19.55% مـــن التلاميذ للشتم من طرف أساتذتهم، في المقابل نفى 77.09% مـــنهم أن يكونوا قد تعرضوا لهذا التصرف. في حين لم يدلي 3.35% من أفراد العينة برأي قاطع حول هذا الأمر.

هذا يدل على أن حوالي خمس العينة تعرضت للشتم من طرف الأساتذة، وهو سلوك غير تربوي من طرف هؤلاء مهما كانت الدوافع أو المبررات.

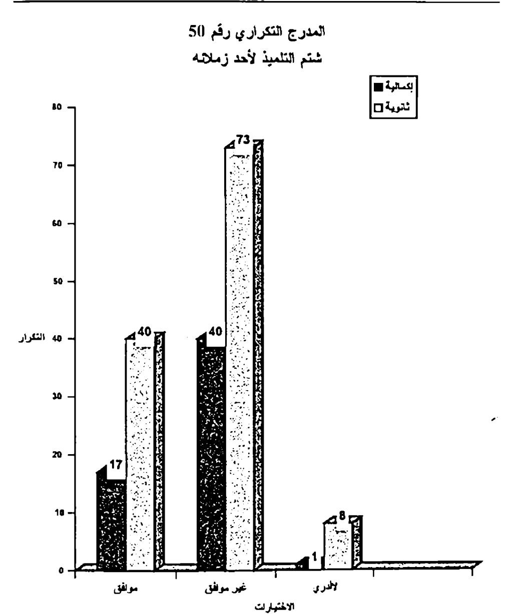


التحليل:

تعـــرض 5.58% من العينة للضرب من طرف أحد الإداريين، في مقابل 93.29% لم يتعرضوا لهذا النمط من العنف.

هــــذا يدل على أن العلاقة "إدارة - تلاميذ" لا تحتوي على البعد العنيف من الناحية الجسدية.

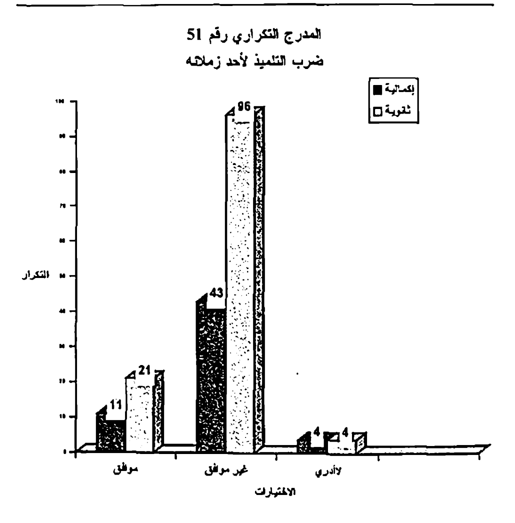
المدرج التكراري رقم 50
شتم التلميذ لأحد زملائه



التحليل:

قام 31.84% من التلاميذ بشتم أحد زملائهم، في مقابل 63.12% لم يقوموا بهذا التصرف. في حين لا يعلم 5.02% منهم بقيامهم بهذا السلوك.

هــــذه النتائج تدل على أن ثلث العينة أقدمت على الشتم ضد زميل. وهو ما يؤشر على علاقة عنيفة بين "التلاميذ".

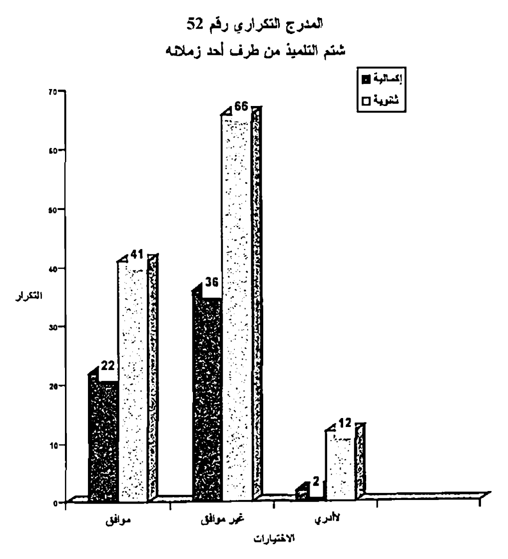


التحليل:

أقـــدم **17.87**% من التلاميذ على ضرب أحد زملائه، في حين نفى **77.65**% منهم قيامهم بهذا التصرف. أما **4.46**% من أفراد العينة فقد التزموا عدم التعبير عن رأيهـــم بـــشكل واضح عن هذه المسألة. هذه النسب تدل على أن هناك نوع من العنف الجسدي المنتشر بين أفراد العينة. مما يؤشر على انتشار جزئي لعلاقات عنيفة جسديا بين التلاميذ.

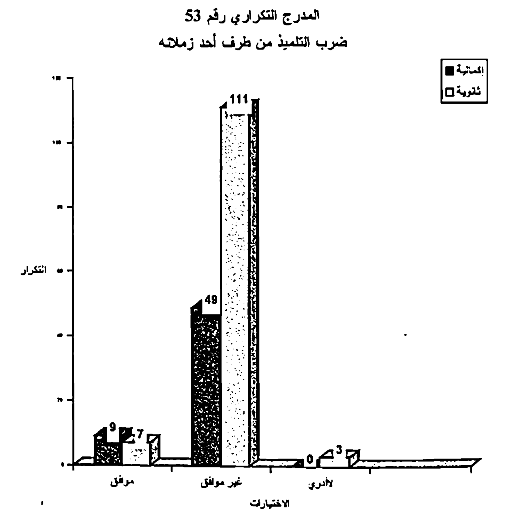
المدرج التكراري رقم 52

شتم التلميذ من طرف أحد زملائه



التحليل:

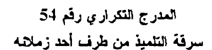
تعـــرض 35.19% من التلاميذ للشتم من طرف أحد زملائهم، في حين نفى 56.98% أن يكونـــوا قـــد تعرضوا لهذا العنف. أما 7.82% منهم فقد بقوا بدون إجابـــة واضحة على الأمر. هذه النتائج تدل على أن أكثر من ثلث العينة يعتبرون أنفـــسهم ضحايا للشتم وهو ما يدل على انتشار خطير لظاهرة العنف اللفظي بين التلاميذ.



التحليل:

أكـــد 8.93% من التلاميذ أنهم تعرضوا للضرب من طرف أحد زملائهم، في مقابل 89.38% نفوا وقوعهم ضحايا لهذا النوع من العنف.

بـــشكل عـــام، تدل هذه النتائج على أن العنف الجسدي غير منتشر بشكل مخيف بين التلاميذ على الرغم من تسجيل عشر الإجابات عبرت عن كونها كانت ضحية له.



المدرج التكراري رقم 54
سرقة التلميذ من طرف أحد زملائه

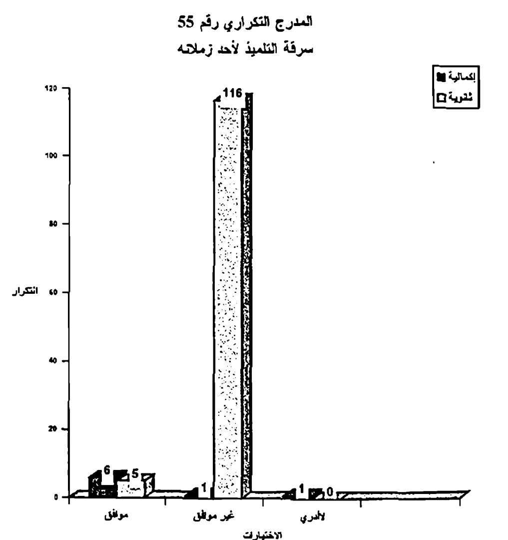
التحليل:

تعـــرض 15.64% مـــن التلاميذ للسرقة من طرف أحد زملائهم، في حين لم يتعرض لهذا النمط من العنف 82.68% منهم.

هذا يدل على أن أكثر من عشر العينة تعرضوا لهذا النوع من العنف، والذي يبقى بشكل عام ضعيف مقارنة بالذين لم يتعرضوا له.

المدرج التكراري رقم 55

سرقة التلميذ لأحد زملائه



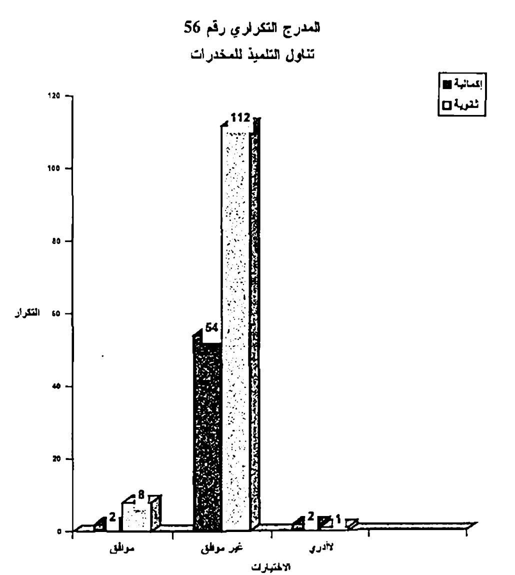
التحليل:

اعترف **6.14%** من التلاميذ بسرقة أغراض أحد زملائهم، في حين نفى **93.29%** قيامهم بهذا السلوك.

هذه النسب تدل على انخفاض نسب السرقة التي قام بها التلاميذ المستجوبون لأغراض زملائهم.

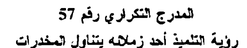
المدرج التكراري رقم 56

تناول التلميذ للمخدرات



التحليل:

نفى 92.73% من التلاميذ المستجوبون تناولهم للمخدرات، في حين أقر 5.58% منهم بإقدامهم على هذا السلوك. هذا يدل على أن أفراد عينتنا لا يستهلكون المخدرات.



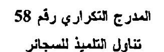
المدرج التكراري رقم 57

رؤية التلميذ أحد زملائه يتناول المخدرات

التحليل:

شـــاهد 14.52% من أفراد العينة أحد زملائه يتناول المخدرات، في حين نفى 81.00% منهم رؤيته تلك. أما 4.46% من التلاميذ فقد صحوا بأنهم لا يدرون إن كانوا قد شاهدوا أم لا ذلك الاستهلاك.

تـــدل هذه النسبة على أن نسبة استهلاك التلاميذ للمخدرات - من خلال رؤية التلميذ لأحد زملائه يتناولها - مهما بقت ضعيفة إلا أنها تعتبر كبيرة مقارنة بأخطارها.



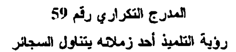
المدرج التكراري رقم 58

تناول التلميذ للسجائر

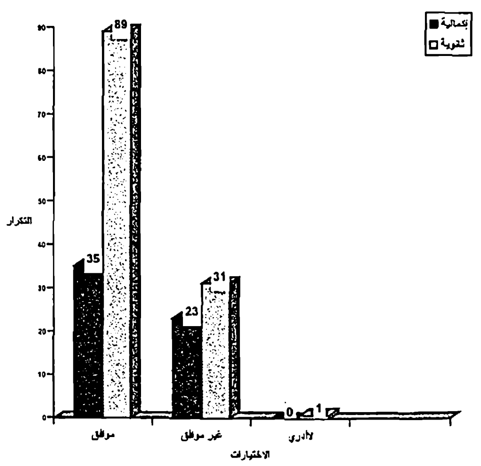
التحليل:

أكـــد 18.43% من التلاميذ أنهم أقدموا على استهلاك السجائر، في حين نفى 79.88% قيامهم بذلك.

تـــدل هذه النتائج على أن أكثر من ثلثي العينة – حسب تصريحاتهم – ينفون استهلاكهم للسجائر.



المدرج التكراري رقم 59
رؤية التلميذ أحد زملائه يتناول السجائر



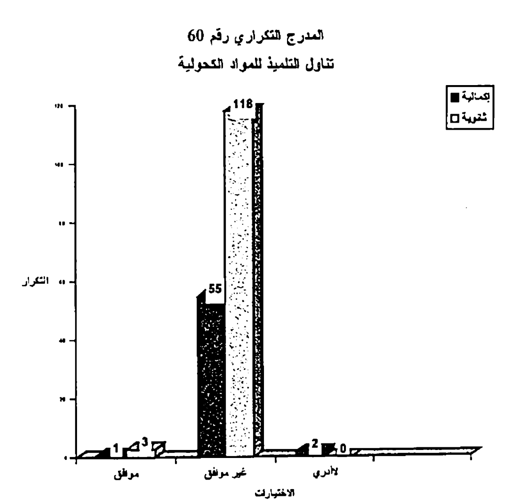
التحليل:

صرح **69.27%** من أفراد العينة أنهم شاهدوا أحد زملائهم يتناول السجائر في مقابل **30.16%** نفوا علمهم بذلك.

هـذا يـدل علـى أن ثلثي العينة أقروا بمشاهدة تلاميذ آخرين يتناولون السـجائر وهو مؤشر خطير جدا على عنف ضد الذات يقوم به التلاميذ على أنفسهم.

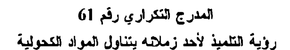
المدرج التكراري رقم 60

تناول التلميذ للمواد الكحولية



التحليل:

نفـــى 96.64% من أفراد العينة تناولهم للكحول - الذي يبقى محرماً اجتماعيا - في حـــين أكد 2.23% قيامهم بذلك. هذه النسب تعبر بشكل عام على عدم تناول التلاميذ المستجوبين للكحول.



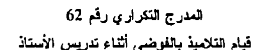
المدرج التكراري رقم 61

رؤية التلميذ لأحد زملائه يتناول المواد الكحولية

التحليل:

شـــاهد **22.90%** أحد زملائه يتناول الكحول، في حين نفى **74.30%** منهم مشاهدته تلك.

تـــدل هـــذه النسب أن أكثر من خمس العينة شاهدت أحد التلاميذ يتناول الكحـــول وهو مؤشر خطير على انتشار هذه الظاهرة في أوساط التلاميذ باعتبارها عنفا ضد الذات.



المدرج التكراري رقم 62

قيام التلاميذ بالفوضى أثناء تدريس الأستاذ

التحليل:

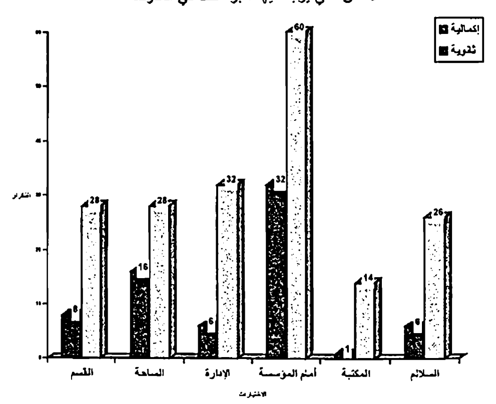
أقــر **40.78%** من التلاميذ بقيامهم بالفوضى أثناء تدريس الأستاذ، في حين نفى **51.95%** القيام بهذا السلوك داخل القسم.

هــذا النسب تؤشر على **مناخ مدرسي سلبــي** سائد في القسم وفي العلاقة التربوية بين التلاميذ والأساتذة.

III - 4 - الأماكن التي يعتقد التلاميذ أن العنف منتشر فيها بشكل كبير:

المدرج التكراري رقم 63

الأماكن التي يوجد فيها أكبر عنف في المدرسة[1]



التحليل:

رتب التلاميذ التي يوجد فيها العنف بشكل كبير كالتالي:

1. أمام المؤسسة بنسبة 35.79%.
2. الساحة بنسبة 14.78%.
3. الإدارة بنسبة 14.78%.
4. القسم بنسبة 14%.

(1) ظهر المجموع الكلي للاختيارات أكبر من تكرار العينة، لأن التلاميذ أجابوا على العديد من الاختيارات في نفس الوقت. **المؤلف.**

5. السلالم بنسبة 12.45%.
6. المكتبة بنسبة 5.83%.

هـــذا التـــرتيب يدل على أن العنف أمام المؤسسة يمثل لوحده أكثر من ثلث العيـــنة، وهو عنف خارجي، أما العنف الداخلي فإنه يتبع منطقا خاصا في الترتيب لدى التلاميذ ركز على الإدارة باعتبارها مكان يكره التلاميذ الذهاب إليه بما لديه مـــن دلالـــة ســـلبية عندهم في العقاب. أما أقل مكان يوجد فيه العنف - حسب التلامـــيذ - فهي المكتبة التي تتميز بالهدوء. الشيء الملفت للانتباه هو وجود العنف في القسم وهو ما يتوافق مع الإجابات السابقة للتلاميذ.

الاستجابات العامة

والإجابة على سؤال الدراسة



أولا الاستنتاجات العامة

نستنتج من خلال هذه الدراسة مايلي:

1. يرى 40% من الإداريين المستجوبين أن العنف منتشر في المدارس.
   ◄ مؤشر عن مناخ مدرسي السلبـــي.
2. يرى 58% من الإداريين أن التلاميذ أصبحوا عنيفين بشكل كبير.
   ◄ مؤشر عن مناخ مدرسي السلبـــي.
3. يعتقد65% من الإداريين أن التلاميذ أصبحوا يمارسون العنف ضد زملائهم.
   ◄ مؤشر عن مناخ مدرسي السلبـــي.
4. يعتقد 22% من الإداريين أن التلاميذ يتناولون المخدرات في المدارس.
   ◄ مؤشر عن مناخ مدرسي السلبـــي.
5. صـــرح 56% من الإداريين أن التلاميذ يقومون بسرقة أغراض زملائهم داخل المدرسة.
   ◄ مؤشر عن مناخ مدرسي السلبـــي.
6. عبر 66% من الإداريين بأن التلاميذ يستهلكون السجائر في المدارس.
   ◄ مؤشر عن مناخ مدرسي السلبـــي.
7. 58% من الإداريين بأنهم لاحظوا نسبا مرتفعة هذه السنة من الغيابات المسجلة في صفوف التلاميذ.
   ◄ مؤشر عن مناخ مدرسي السلبـــي.
8. يعتقد 56% من الإداريين أن هناك من الأساتذة من يدفع بالتلاميذ إلى العنف.
   ◄ مؤشر عن مناخ مدرسي السلبـــي.
9. يـــرى 58% من الإداريين أن عدم مد جسور التواصل مع التلاميذ من خلال الاستماع لمشاكلهم سببا في عنفهم.

◄ مؤشر عن مناخ مدرسي السلبـــي.

10. يعتقد 47.05% من الأساتذة أن العنف منتشر في المدارس التي يعملون فيها.

◄ مؤشر عن مناخ مدرسي السلبـــي.

11. يـــرى 52.94% من الأساتذة المستجوبون أن التلاميذ أصبحوا عنيفين بشكل كبير.

◄ مؤشر عن مناخ مدرسي السلبـــي.

12. يوافق 74.50% من أفراد العينة على وجود "التطرف" لدى التلاميذ

◄ مؤشر عن مناخ مدرسي السلبـــي.

13. اعتـــرف 49.01% من العينة بأن هناك من الأساتذة من يدفع - بسلوكياته - التلاميذ إلى القيام بالعنف.

◄ مؤشر عن مناخ مدرسي السلبـــي. (علائقي).

أساتذة ←——————— تلاميذ

14. يرى 50.98% من الأساتذة أن الإدارة لا تقو بواجبها الكامل في مواجهة عنف التلاميذ.

◄ مؤشر عن مناخ مدرسي السلبـــي. (علائقي).

أساتذة ←——————— إدارة

15. يعتقد 61.45% من التلاميذ أنهم يتعلمون بشكل جيد في المدارس.

◄ مؤشر عن مناخ مدرسي إيجابـــي. (مؤسسي).

16. يرى 55.30% من أفراد العينة أن عقوبات الأساتذة كانت ظالمة.

◄ مؤشر عن مناخ مدرسي السلبـــي. (علائقي).

أساتذة ←——————— تلاميذ

17. يرى **56.98**% من أفراد العينة أن عقوبات الإدارة كانت ظالمة.

◄ مؤشر عن مناخ مدرسي السلبـــي. (علائقي).

الإدارة ←——————— تلاميذ

18. يعـــتقد 71.50% مـــن التلاميذ أن المؤسسات التي يدرسون فيها لا توفر لهم

أنشطة ترفيهية متنوعة.

◀ مؤشر عن مناخ مدرسي السلبـــي. (مؤسسي).

19. صـــرح 47.48% مـــن التلامـــيذ أنهم لم يجدوا من يستمع إلى مشاكلهم في المدرسة.

◀ مؤشر عن مناخ مدرسي السلبـــي. (مؤسسي).

20. يرى **47.48**% من التلاميذ أن مدرستهم أصبحت مليئة بالعنف.

◀ مؤشر عن مناخ مدرسي السلبـــي. (مؤسسي).

21. يرى **45.81**% من التلاميذ أن الحي الذي توجد به المدرسة متدهور.

◀ مؤشر عن مناخ مدرسي السلبـــي. (خارج مدرسي).

22. يعتقد **73.18**% من التلاميذ أنه لو امتلك القدرة على تبديل المدرسة لفعل ذلك فورا وبدون تأخير.

◀ مؤشر عن مناخ مدرسي السلبـــي. (مؤسسي).

23. لم يوافق 73.74% من التلاميذ على كرههم لأساتذتهم نتيجة معاملة هؤلاء لهم بسوء.

◀ مؤشر عن مناخ مدرسي إيجابـــي.

24. عبر 68.15% من التلاميذ على عدم كرههم للإدارة نتيجة معاملتهم لهم بسوء.

◀ مؤشر عن مناخ مدرسي إيجابـــي.

25. قام **6.70**% من التلاميذ بشتم أساتذتهم.

◀ مؤشر عن مناخ مدرسي إيجابـــي.

26. قام **1.67**% من التلاميذ بضرب أحد أساتذتهم.

◀ مؤشر عن مناخ مدرسي إيجابـــي.

27. قام **10.61**% من التلاميذ بشتم أحد الإداريين.

◀ مؤشر عن مناخ مدرسي شبه إيجابـــي.

28. قام 2.79% من التلاميذ بضرب أحد الإداريين.

◀ مؤشر عن مناخ مدرسي إيجابـــي.

29. تعرض **11.17**% من العينة للضرب من طرف الأساتذة.

◀ مؤشر عن مناخ مدرسي شبه إيجابـــي.

30. تعرض 19.55% من التلاميذ للشتم من طرف أساتذهم.

◀ مؤشر عن مناخ مدرسي شبه سلبـــي.

31. تعرض **5.58**% من العينة للضرب من طرف أحد الإداريين.

◀ مؤشر عن مناخ مدرسي شبه إيجابـــي.

32. قام **31.84**% من التلاميذ بشتم أحد زملائهم.

◀ مؤشر عن مناخ مدرسي سلبـــي.

33. أقدم **17.87**% من التلاميذ على ضرب أحد زملائه.

◀ مؤشر عن مناخ مدرسي شبه سلبـــي.

34. تعرض 35.19% من التلاميذ للشتم من طرف أحد زملائهم.

◀ مؤشر عن مناخ مدرسي سلبـــي.

35. أكد 8.93% من التلاميذ أهم تعرضوا للضرب من طرف أحد زملائهم.

◀ مؤشر عن مناخ مدرسي شبه إيجابـــي.

36. تعرض **15.64**% من التلاميذ للسرقة من طرف أحد زملائهم.

◀ مؤشر عن مناخ مدرسي شبه إيجابـــي.

37. اعترف **6.14**% من التلاميذ بسرقة أغراض أحد زملائهم.

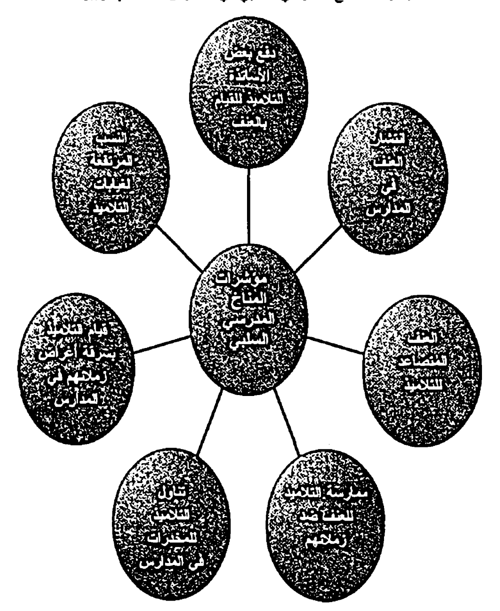
◀ مؤشر عن مناخ مدرسي إيجابـــي.

38. أقر **40.78**% من التلاميذ بقيامهم بالفوضى أثناء تدريس الأستاذ.

◀ مؤشر عن مناخ مدرسي سلبـــي.

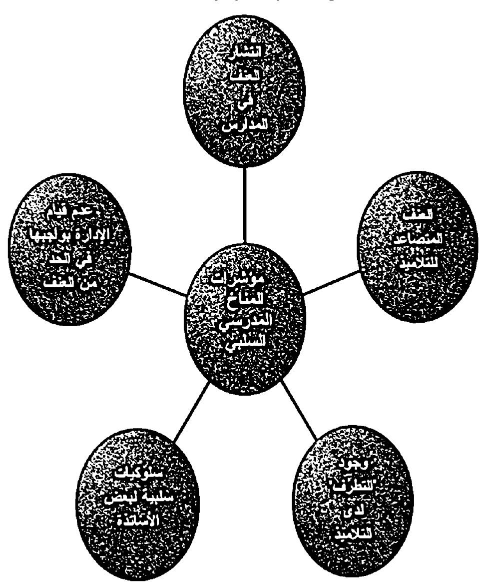
مخطط رقم 17

مؤشرات المناخ المدرسي السلبي في المدارس حسب الإداريين



مخطط رقم 18

مؤشرات المناخ المدرسي السلبي في المدارس حسب الأساتذة



الإجابة على سؤال الدراسة:

انطلاقـا مـن التحليل السابق يمكننا اعتبار أن المناخ المدرسي السلبـي يسود في المدارس الجزائرية ضمن الأبعاد التالية:

1. تصور الإدارة لتزايد العنف المرتكب من طرف التلاميذ في المدارس.
   - ضد زملائهم.
   - ضد الذات.
2. تصور الإدارة لتزايد العنف المرتكب من طرف التلاميذ في المدارس:
   - ضد زملائهم.
   - ضد الذات.
   - التطرف.
3. تصور التلاميذ للعنف المنتشر في المدارس:
   - الظلم في العقوبات: الأساتذة والإدارة.
   - المناخ العام في المؤسسات التربوية سلبـي.
   - ترك التلاميذ بدون دعم نفسي داخل المدارس.
   - المدارس عنيفة.
   - الحي سيئ.
   - علاقات متوترة بين التلاميذ.

نـستنتج من خلال هذه الدراسة أن المناخ المدرسي السائد في المؤسسات محل الدراسة هو سلبـي في معظمه ولا يشجع على الدراسة.

هـذه النتائج تتوافق مع ما جاء من دراسات جزائرية حول طبيعة العنف في المـدارس[1]. كما يتوافق مع نتائج الدراسات التي أجريت في فرنسا حول انتشار مناخ مدرسي سلبـي في بعد العلاقات التربوية والشعور بحالة من غياب الأمن.

---

(1) انظر الدراسات الجزائرية.

يمكننا تفسير هذه النتائج من خلال المقاربة التي عرضناها سابقا وهي أن حالة العنف القاعدي المتشكل لدى التلاميذ نتيجة للجو العام الذي تعيشه الجزائر، والمثيرات السلبية داخل المدارس، كلها عوامل أثرت في انتشار حالة من العنف والفوضى داخل المؤسسات التربوية وخارجها.

التوصيات

تبعا للنتائج المبينة في هذه الدراسة فإننا نوصي بالتالي:

1. ضرورة تعميق الدراسات وزيادتها كما ونوعا في الجزائر حول المناخ المدرسي السلبي المنتشر في المدارس لإيجاد آليات للإنقاص من حدته.
2. ضرورة إنشاء خلايا استماع داخل المدارس للإنصات لمشكلات التلاميذ وإيجاد الحلول الواقعية لها.
3. ضرورة تقريب وجهات نظر التلاميذ، الإدارة والأساتذة من خلال فتح أبواب النقاش داخل المدرسة.
4. ضرورة إرجاع الأمل للتلاميذ من خلال العمل على تحسين الوضعية الاجتماعية والاقتصادية للعائلات الجزائرية.
5. ضرورة الانتباه إلى حالات العنف الموجودة خارج المدرسة مباشرة، أي في الأحياء التي تقع فيها المدارس لإنقاص الضغط النفسي على التلاميذ.

خاتمة

لقـــد حاولـــت هـــذه الدراسة أن تحصر مشكلة بحثية ومدرسية مهمة تسود المـــدارس الجزائـــرية تمـــثلت في المناخ المدرسي وتحديدا في بعده السلبـــي المرتبط بالعنف.

كمـــا سعت إلى حصر التصورات التي يحملها كل فريق من أعضاء الجماعة التـــربوية للآخر. لقد تبين لنا من خلال النتائج التي توصلنا إليها - بما لايدع للشك - أن هناك مناخاً مدرسياً سلبياً ينتشر في المدارس الجزائرية، يحتاج إلى تدخل عاجل مـــن طرف المسؤولين القائمين على شؤون التربية في الجزائر للإنقاص من حدته. كما لاحظنا أن هناك أبعاداً لمناخ مدرسي إيجابـــي مبشرة بالخير تحتاج إلى تدعيم وتثمين.

إنـــنا نخـــرج من هذه الدراسة بدرس مهم وهو أن المشاكل التي تترك لتتفاقم داخـــل المـــدارس الجزائـــرية سوف تنتج صورا رهيبة من العنف على كل أعضاء الجماعـــة التربوية، وإنّ عدم تعاون الأهل في تربية الأبناء أصبحت ظاهرة خطيرة تحتاج أن ننبه لها ونشعر بها المجتمع الجزائري ككل.

قائمة المراجع

أولا/بالعربية:

1. إسماعـــيل إبـــراهيم، **الشباب بين التطرف والانحراف**، الدار العربية للكتاب القاهرة 1998.
2. رشـــوان حسين عبد الحميد، **الإرهاب والتطرف من منظور علم الاجتماع** مؤسسة شباب الجامعة الإسكندرية، 2002.
3. فـــوزي احمد بن دريدي، **العنف لدى التلاميذ في المدارس الثانوية الجزائرية.** جامعة نايف العربية، مركز الدراسات والبحوث، الرياض 2007.
4. كارة مصطفى **مقدمة في الانحراف الاجتماعي**، معهد الإنماء العربـــي، بيروت .1992
5. عـــبد الله بـــن عبد العزيز اليوسف، **الأنساق الاجتماعية ودورها في مقاومة الإرهاب والتطرف.** جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض.
6. عـــباس أبـــو شامة عبد المحمود، **جرائم العنف وأساليب مواجهتها في الدول العربية**، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، ط1. الرياض.
7. بوحـــوش عمـــار وآخرون، **مناهج البحث العلمي وطرق إعداد البحوث**، ديوان المطبوعات الجامعية، 1995.
8. جابـــر عبد الحميد جابر، أحمد خيري كاظم، **مناهج البحث في التربية وعلم النفس**، دار النهضة العربية، القاهرة، 1984.
9. ملحـــم سامي محمد، مناهج البحث في التربية وعلم النفس، ط1، دار المسيرة للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، 2000.
10. محمـــد بـــن مـــسفر القرني، مدى تأثير العنف الأسري على السلوك الانحرافي لطالـــبات المرحلة المتوسطة بمكة المكرمة، مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية

والإنسانية والاجتماعية. عدد خاص بمناسبة اختيار مكة المكرمة عاصمة للثقافة الإسلامية لعام 1426هـ/2005م.

11. صــافية مقــدم، **مدى تأثير مدى تأثير برنامج التربية الإسلامية على سلوك الطفل في مرحلة التعليم الأساسي (الطور الأول والثاني)**، مذكرة لنيل شهادة الماجستير في علوم التربية، مذكرة لنيل شهادة الماجستير في علوم التربية. جامعة الجزائر، 2005/2004. رسالة غير منشورة.

12. ماجــدة الجبيلــي: **العنف على الأطفال في المدارس**، نحو آلية لإلغاء العقاب المدرســي نــدوة وطنــية متخصصة حول العنف على الأطفال في المدارس، 3 ديسمبر 2005.

13. التوجيه الفني للتربية الإسلامية بمنطقة الجهراء التعليمية: **القيم المدرسية**، وزارة التربية، دولة الكويت العام الدراسي 2003 م – 2004 م، وثيقة غير منشورة.

14. الــصافي، عــبدالله (2001) المناخ المدرسي وعلاقته بدافعية الانجاز ومستوى الطموح لدى عينة من طلاب وطالبات المرحلة الثانوية بمدينة أبها. كلية التربية بأبها، جامعة الملك خالد. السعودية.

15. القــريوتي محمــد قاسم، **المناخ المدرسي في الجامعة الأردنية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس**، مجلة مؤتة للبحث والدراسات، العدد 5، الاردن 1994.

ثانيا: بالأجنبية

16. Georges Fotinos, ***Le Climat Scolaire Dans Les Lycées Et Collèges***. Etat des lieux. Analyse et Propositions.

17. Tchirine MEKIDECHE, ***la violence en milieu scolaire***, synthèse de l'étude réalisée en Algérie colloque international sur la violence scolaire Tunis,14-16avril 2005. (étude non publiée).

18. Desco, Guide ; ***Aide au diagnostic de sécurité en milieu scolaire***. Ministère Education Nationale (2004). France.

19. Johanna Dagorn: ***la non violence affichée «des choses trieuses» dans les collèges favorisés*** ; in. bulletin de l'observatoire européen de la violence scolaire.

20. Janosz, M., Georges, P., & Parent, S. (1998). ***L'environnement éducatif à l'école secondaire***: un modèle théorique pour guider l'évaluation du milieu .Revue Canadienne de Psychoéducation.

21. Eric Debarbieux, ***La violence à l'école: quelques orientations pour un débat scientifique mondial.*** International journal on Violence and Schools, premier Numéro, France, 2006.

22. IUFM académie de Lyon, Centre Michel Delay, ***le climat dans les établissements scolaires***) 2002).

23. Fortin Jacques, ***Mieux Vivre Ensemble Dés L'école Maternelle***, Hachette Education (2002).

ثالثا: مواقع الانترنيت:

24. http://www.forres.ch/documents/climat-efficacite-brunet.htm..

25. http://www.violencestudy.org.

26. www.alshami.net.

27. http://www.nesasy.com/childhood/2005/childhood-111100406.html

28. http://publications.ksu.edu.sa/Conferences/Rabat%20Conference/Article047.doc

29. http://www.al-aaraji.com/deviation_4_a.htm

30. http://omar.socialindex.net/intro7.html

31. http://www.al-aaraji.com/deviation_4_a.htm

32. http://sahab.ws/4036/news/1014.html

33. http://www.afkaronline.org/arabic/articles/massabi.htm

34. http://www.forres.ch/documents/climat-efficacite-brunet.htm.

35. www.formaction.ch



دراسة ميدانية

بشكل عضوي، وهو ما يجعلنا ...

إلى المحددات العنيفة للسلوكيات ...

هنا فإن هذا الكتاب يبلغ كامل أهميته في ...

المدرسي السائد في بعض المؤسسات التربوية الجزائرية للكشف عن

العوائق الممكنة أمام تحقق مناخ يسوده التعاون خدمة للمؤسسة ككل.

كما أن كتابنا سيحاول أن يتلمس أبعاد المناخات السائدة للاستفادة منها

في فضاءات مشابهة كالفضاءات العربية. هذا على المستوى البراغماتي.

أما على المستوى العلمي فإنه يهيئ نافذة أخرى لمحاولة فهم الظاهرة

وأبعادها خدمة للمعرفة العلمية في مجملها.

الدار العربية للعلوم ناشرون

Arab Scientific Publishers, Inc.

www.asp.com.lb www.aspbooks.com

ص ب 13-5574 شوران 2050-1102 بيروت - لبنان

هاتف 785108 - 786233 (1-961+) فاكس 786230 (1-961+)

149 شارع حسيبة بن بوعلي

الجزائر العاصمة - الجزائر

editions.elikhtilef@gmail.com



789953875514